

# **LA FIMPES Y LA MEJORA DE LA CALIDAD EN INSTITUCIONES PRIVADAS**

**Cambio, prestigio y legitimidad.  
Tres estudios de caso  
(1994-2004)**

**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*

# LA FIMPES Y LA MEJORA DE LA CALIDAD EN INSTITUCIONES PRIVADAS

**Cambio, prestigio y legitimidad.  
Tres estudios de caso  
(1994-2004)**

Angélica Buendía Espinosa



379.72  
P35

LC177.M6  
P35

Buendía Espinosa, Angélica

La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)/Angélica Buendía Espinosa  
– México, D.F. : ANUIES, Dirección de Producción Editorial, 2014.  
320 p. – (Colección Biblioteca de la Educación Superior).

ISBN: 978-607-451-091-1

1. Educación superior y Estado-México. 2. Política educativa-México.  
3. Educación media superior-México. 4. Educación a Distancia-México. 5. Ciencia  
y Estado-México. 6. Tecnología y Estado-México. 7. Planeación-México.  
8. I. Título. II. Serie.

Coordinación editorial  
Mario Saavedra García

Portada  
Martha Vargas

Imágenes  
Cortesía de UVM Campus San Rafael. Dirección de Comunicación  
Ivan Milanković | Dreamstime.com

Formación  
María de Lourdes Hidalgo López

Cuidado de edición  
Lucía Viña Abascal  
María Antonia Rodríguez Rodríguez

Primera edición, 2014

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

ISBN: 978-607-451-091-1

Impreso en México

## CONTENIDO

<b>Introducción</b>	11
<b>Capítulo 1. El sector privado de la educación superior mexicana</b>	19
El contexto	19
La configuración del sector privado de educación superior en México	22
Surgimiento	22
Fase de expansión y desregulación (1960-2000)	25
2000... Más allá del mercado	29
De la propuesta metodológica	31
<b>Capítulo 2. Mercado, evaluación y calidad en educación superior: una mirada institucional</b>	47
La coordinación de mercado en la educación superior privada	47
El campo organizacional de la educación superior privada	49
Mercado, estatus y legitimación en el campo de la educación superior privada	54

Evaluación y acreditación como procesos institucionalizados en la educación superior	58
El concepto <i>calidad</i> en la educación superior	63
Qué entender por calidad en la educación Superior en el contexto de las IESP	69
Evaluación y acreditación como técnicas para mejorar la calidad	73
<b>Capítulo 3. Regulación, evaluación y acreditación institucional en México</b>	79
Normatividad y procedimientos de regulación de la educación superior privada en México	79
Evaluación y acreditación institucional en México	86
El modelo de acreditación de la FIMPES	88
Criterios orientados al “deber ser” de la institución	92
Criterios orientados a la operación de las funciones académicas de la institución	94
Criterios orientados al apoyo de las funciones académicas de la institución	96
Criterios orientados a la gestión y al control de los recursos financieros	97
<b>Capítulo 4. El ITESM, la UIA y la UVM desde la perspectiva comparada</b>	99
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	101
Evaluación y acreditación	110
Personal docente	132
Concepto de calidad del ITESM	133

Universidad Iberoamericana	137
Evaluación y acreditación	145
Concepto de calidad de la Universidad Iberoamericana	151
Universidad del Valle de México	158
Evaluación y acreditación	169
Personal docente	172
Concepto de calidad de la Universidad del Valle de México	177
Algunas consideraciones	181
<b>Capítulo 5. Regulación, mercado y acreditación: la voz de los actores</b>	189
Coordinación de la educación superior privada, ¿regulación o negociación?	189
El mercado como mecanismo de regulación de la educación superior privada en México	196
La acreditación institucional: una mirada desde los actores	200
Génesis del proceso de acreditación institucional de la FIMPES	201
Efectos en la calidad de la educación superior	203
Principales problemas de la acreditación institucional	212
Las IES frente a otros mecanismos de evaluación o acreditación	227
<b>CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS</b>	233
<b>Algunos asuntos pendientes</b>	241
<b>ANEXOS</b>	245
<b>Guía de entrevistas</b>	253

<b>Tablas</b>	265
<b>Siglas y acrónimos</b>	295
<b>Índice de cuadros, esquemas, gráficas, anexos, guía de entrevistas y tablas</b>	299
<b>REFERENCIAS</b>	303
<b>Páginas electrónicas</b>	311
<b>Documentos oficiales</b>	313

## INTRODUCCIÓN

[...] la calidad no es el último elemento, pero la excelencia pronto lo será, porque no se trata sólo de reconocer que la universidad es como una corporación; ella es una corporación. Los estudiantes en la Universidad de la Excelencia no son como clientes; ellos son clientes. La excelencia implica un salto gigantesco; la noción de excelencia se desarrolla dentro de la Universidad como la idea en torno a la cual gira la Universidad, y a través de la cual se hace comprensible para el mundo exterior.

BILL READINGS  
*The University in Ruins*, 1996

La configuración actual del sistema de educación superior en México, caracterizado principalmente por la complejidad de sus funciones académicas por la diversidad institucional y la oferta educativa, tiene su origen en una serie de transformaciones económicas, políticas y sociales ocurridas a partir de la posguerra. A escala mundial, la masificación<sup>1</sup> de la educación superior representó un proceso que transformó su función. De estar orientada a formar a las élites políticas y sociales de las naciones, pasó a la democratización y promoción del acceso masivo a ese nivel educativo, con el objetivo primordial de contribuir a remediar los grandes

---

<sup>1</sup> El fenómeno de la masificación superior ha sido abordado, entre otros autores, por Trow (1974), Clark (1983) y Neave (2001) en el análisis comparativo de la configuración del sistema de educación superior de diferentes países. Becher y Kogan (1992) proponen dos dimensiones principales que diferencian a los sistemas de educación superior de un país a otro. La primera se refiere al acceso que puede configurar a un sistema bajo un modelo elitista, en contraste con un modelo universal (Trow, 1974, citado por Becher y Kogan, 1992). La situación intermedia es tipificada por Trow (1974) como una educación

problemas de desigualdad social y económica entre los individuos, además de fortalecer el crecimiento económico y social de las naciones.

En México, el sistema de educación superior creció de manera significativa en los últimos 50 años y su expansión se asocia con el incremento demográfico, la política social de ampliación del sistema educativo (el Plan de Once Años) y la incorporación de las mujeres en las actividades económicas, políticas, sociales y culturales del país. En el periodo escolar 1960-1961 había 76 269 alumnos en educación superior (licenciatura sin educación normal). La etapa más intensa de crecimiento tuvo lugar entre 1970 y 1980, lapso en el cual se presentaron las tasas anuales de crecimiento más altas en la matrícula de educación superior (ANUIES, 2001; Taborga, 2003).<sup>2</sup> En 1970 había 208 944 alumnos matriculados, lo que significó un aumento de 273.9% en 10 años. En 1980 la población escolar de este nivel llegó a 731 147 estudiantes, cifra equivalente a un crecimiento de 349.9% en una década. En cambio, en el decenio que va de 1990 a 2000, la matrícula sólo llegó a 507 217 estudiantes, equivalente a 68%.

Aunque históricamente una mayor proporción de la matrícula de educación superior ha sido atendida por el sector público, durante la llamada etapa de expansión el sector privado se mostró mucho más dinámico. En 1950 había en México entre cinco y 10 instituciones de educación superior privada (IESP), mientras que para el inicio del periodo escolar 2000-2001 se registraron 1 253.<sup>3</sup> La población escolar atendida por este sector educativo en 1980 ascendía a 98 840 estudiantes y prácticamente se duplicó en 10 años: en 1990 una de estas IESP atendió un total de 187 819 jóvenes. En 2003, el régimen privado acogió a 620 533 estudiantes, de los cuales 33.2% se inscribieron a la licenciatura en una institución privada (ANUIES, 2003), tendencia que ha persistido hasta el 2010.

---

superior de masas. Para distinguir la transición entre sistemas de élite y sistemas masificados, estos autores utilizaron en sus investigaciones el criterio de una tasa de escolarización de 15%, en el grupo de edad de cursar educación postsecundaria. No obstante, este límite debe tomarse con flexibilidad, en especial cuando se trata de países no desarrollados, pues ha sido empleado para estudiar el fenómeno de masificación de otros, como Estados Unidos y Gran Bretaña. En cambio, tal indicador adquiere un significado distinto allí donde, por ejemplo, las tasas de analfabetismo pueden ser relativamente altas y, por tanto, la matrícula universitaria extendida significa un fenómeno por completo nuevo y distinto de aquel que representa, donde previamente se ha universalizado la educación primaria y masificado la secundaria (Brunner, 1990).

<sup>2</sup> La tasa anual de crecimiento de la matrícula en educación superior por décadas es: 1950-1960 de 9.8%, 1960-1970, 11.1%; 1970-1980, 12.8%; 1980-1990, 4% y 1990-2000 de 3.9% (Taborga, 2003).

<sup>3</sup> Estadísticas de educación superior publicadas por la SEP en 2000-2001, consultado en [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

La expansión de la matrícula trajo consigo grandes transformaciones en el terreno de la configuración y la coordinación del Sistema Nacional de Educación Superior.<sup>4</sup> El proceso expansivo se acompañó de otro de diversificación. Su situación en los años noventa del siglo xx no sólo fue distinta por la dimensión de sus componentes, sino también por su composición interna y su alto grado de complejidad, traducida en la coexistencia de instituciones de educación superior (IES) de carácter público y privado altamente diferenciadas. Además, mientras que la oferta educativa en la fase previa a la expansión era hasta cierto punto homogénea, luego transitó a una diversificada con mayor amplitud, en cuanto a campos académicos y profesionales, modalidades, niveles y duración de los estudios.

La década de 1990 significó un periodo medular en la transformación de la educación superior (ES) en México. El discurso de la globalización comenzó a permear prácticamente todos los ámbitos de la vida del país. Las primeras señales surgieron a principios de los años ochenta, con los planteamientos de la reconversión industrial y la reestructuración económica, como una forma de contrarrestar la crisis que enfrentaba la nación; se suponía que los procesos de cambio y modernización permitirían su incorporación a un espacio económico y políticamente global, caracterizado por la competitividad y la integración tanto regional como mundial.

En la esfera de la ES, las recomendaciones de los organismos internacionales apoyaron el proceso de modernización. México fue objeto de evaluaciones externas sobre su sistema de educación superior por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por medio de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). La mirada externa del sistema se tradujo en documentos que habían de constituirse en la piedra angular para el diseño e implementación de las políticas públicas en materia educativa de nivel superior: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992), el cual incluía recomendaciones para

---

<sup>4</sup> El ciclo de expansión y reforma de la enseñanza superior, que se intensificó al inicio de la década de 1960, corresponde a la política de cambio educativo impulsada por la administración del presidente Echeverría; la cual, en el terreno de la educación superior, se orientó por medio del Sistema de Institutos Tecnológicos Regionales y se propagó en el territorio nacional, así como por la reforma de los planes de estudio de estas instituciones y la creación de nuevas carreras e instituciones, además del cambio institucional de las universidades mediante acuerdos entre ellas, principalmente por la vía de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como

América Latina y el Caribe, *Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México* (1991) y *Examen de las políticas nacionales de la educación en México* (OCDE, 1997); además de los documentos de la UNESCO de 1995 y 1998 respecto a la visión de la ES en el siglo XXI.

Las propuestas de los organismos internacionales se materializaron en el Programa de Modernización Educativa, realizado por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, el cual planteaba un proceso de transformación en los dispositivos que regulaban las relaciones entre el Estado y las IES, sobre todo las universidades públicas. El mecanismo principal que se utilizó fue la evaluación asociada al financiamiento y al cambio institucional. A raíz de esta nueva forma de relación surgieron una serie de comisiones, organismos y programas para las instituciones públicas, con el fin de incidir en su desempeño y calidad.<sup>5</sup> Sin embargo, el sector privado quedó al margen de ellos y siguió operando con los mismos mecanismos de regulación y coordinación basados en la Ley General de Educación, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior y los procedimientos derivados de éstas.

El presente trabajo se centra en el análisis de los efectos de la acreditación institucional promovida por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), cuyos objetivos explícitos son la mejora de la calidad de las IESP y la diferenciación institucional en el mercado de servicios educativos. Se trata de un estudio de casos abordado bajo el método comparativo de tres instituciones de educación superior privada en México, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad Iberoamericana (UIA) y la Universidad del Valle de México (UVM) en el periodo

---

interlocutor entre el gobierno y las universidades. En ese periodo se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Universidad Autónoma Metropolitana y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM. También se intentó ampliar los servicios educativos más allá de las grandes ciudades y las principales capitales estatales, a pesar de que la concentración geográfica de las instituciones sigue siendo una característica del sistema. Asimismo, creció la asignación de la oferta educativa, la distribución por áreas del conocimiento y disciplinas, la estructura por niveles y asignación por tipos de régimen de financiamiento; es decir, un proceso continuo de diversificación y diferenciación institucional y académica (Rodríguez, 1995; Ibarra, 2001; Luengo, 2003).

<sup>5</sup> Hoy en día, la evaluación y acreditación de la ES en México corre a cargo de los CIEES, el CENEVAL, 23 organismos acreditadores que han recibido el reconocimiento formal del COPAES, así como del PNE, SNI, Sistema de Acreditación Institucional de la FIMPES y las instancias de autoevaluación de los estados y de las instituciones. Este conjunto de instancias y organismos tienen como objetivo fundamental contribuir a la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de las IES (Rubio, 2006).

1994-2004, durante el cual dos de las instituciones seleccionada, ITESM y UVM, han participado en dos procesos de acreditación institucional; mientras que la UIA, como se verá más adelante, no concretó su participación por distintos motivos.

Se intenta responder a la pregunta: ¿en qué medida el proceso de acreditación institucional desarrollado por la FIMPES cumple con el objetivo de mejorar la calidad de las instituciones de educación superior privada? Para dar sentido a esta interrogante, se proponen dos más: ¿cuál es la visión de calidad que privilegian las IESP? y ¿cuál es la postura de los dirigentes formales de éstas frente a la acreditación institucional desarrollada por la FIMPES, como mecanismo para mejorar la calidad de la educación superior que ofrecen los particulares?

A partir de este conjunto de interrogantes, se construyó el problema de investigación reconociendo que en la coordinación del sector privado de la educación superior en México hay una fuerte influencia del mercado como mecanismo regulador, a pesar que el Estado ha intentado inducir ciertos mecanismos diseñando normas específicas a fin de orientarlo. En la actualidad, el sector privado es coordinado por el mercado y las relaciones entre éste y las IESP determinan su concepto de calidad institucional, así como su posición frente a la acreditación institucional que realiza la FIMPES.

Los objetivos de este trabajo son: a) conocer los efectos del proceso de acreditación institucional realizado por la FIMPES como fuente para mejorar la calidad de la educación superior privada; b) explicar el concepto de calidad que privilegian las IESP del estudio, en el contexto de su participación en el mercado de servicios educativos, y c) analizar y explicar la postura de los dirigentes formales de las IESP frente a la acreditación institucional de la FIMPES, como mecanismo para mejorar la calidad de sus servicios educativos.

Para dar respuesta a estas interrogantes, la investigación plantea cuatro hipótesis de trabajo. La primera señala: “es posible que el concepto de calidad de la educación superior en las instituciones privadas se asocie con la mejora continua de sus procesos y servicios educativos, pero en ello subyace la necesidad de asegurar la participación en el mercado que permita la sobrevivencia económica, la legitimidad, el prestigio y el reconocimiento social”.

Como una alternativa a los mecanismos actuales de coordinación y regulación del sector privado, en consonancia con la tendencia del aseguramiento de la calidad, la FIMPES ha impulsado el proceso de acreditación institucional como vía para mejorar la calidad de las IES en este campo organizacional. Se trata de

un proceso que logró su institucionalización en 2001, cuando la SEP y la FIMPES acordaron que el sistema de acreditación institucional fuera el medio utilizado y reconocido por el Estado para evaluar la calidad del servicio educativo de las instituciones particulares (Rubio, 2006).<sup>6</sup> No obstante, es posible que sus efectos se relacionen más con necesidades de legitimidad, posicionamiento de mercado, prestigio, reputación institucional y con el incremento de utilidades ante el sector socioeconómico que atienden, que con la mejora de la calidad.

En el primer capítulo se presenta el contexto de análisis y el problema de investigación, así como el marco general donde se ubica el estudio de la educación superior privada. Además, se describen y explican los factores sociales, políticos y económicos que han concurrido en la evolución histórica e identidad de la configuración del sector privado. Se distinguen tres periodos de análisis: antecedentes y fundación de las IESP (1935-1959), fase de expansión y desregulación (1960-2000), y una última etapa, caracterizada por el predominio del mercado como el eje regulador de la educación privada, bajo el contexto global de la mercantilización de la educación superior. En este mismo capítulo se plantea el problema de investigación, los objetivos e hipótesis que guían el trabajo y la propuesta metodológica en que se realiza el estudio.

Los capítulos dos y tres comprenden los elementos teóricos y analíticos de la investigación. El primero aborda la relación que guarda el mercado, como instrumento regulador y coordinador en el sector privado de la educación superior, con la evaluación y acreditación de la educación de este nivel como mecanismos para mejorar su calidad. En esta relación, las IESP se conciben como organizaciones que operan bajo la lógica del mercado e incorporan modelos organizacionales propios de la empresa. La legitimación social y el estatus de las IESP es un bien simbólico que las coloca en una mejor posición en el campo organizacional donde participan y les garantiza un lugar determinado en la competencia del mercado de servicios educativos.

En este contexto, el proceso de evaluación y acreditación superior se explica desde el campo de las relaciones entre el ambiente y las IESP como organizaciones. El contexto lo determina la política educativa orientada a la “rendición de cuentas” y la responsabilidad de dichas instituciones frente a la sociedad;

---

<sup>6</sup> En el sexenio 2000-2006 se establecieron las bases del Programa de Simplificación Administrativa para las instituciones que satisfagan un conjunto de requisitos y se acrediten con una instancia pública o privada con la cual la SEP haya convenido mecanismos de evaluación de calidad del servicio educativo.

tomando como eje los procesos institucionalizados de evaluación y acreditación. Las IESP que alcanzan una posición privilegiada en el mercado de instituciones y consumidores buscan adherirse a tales políticas porque representan una fuente de estatus y legitimidad social.

El capítulo tres describe y analiza la regulación de la educación superior privada en México, desde la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos hasta los instrumentos de política educativa que reglamentan su operación, principalmente el Acuerdo 279. La segunda parte de este capítulo analiza el modelo de acreditación institucional de la FIMPES, como dispositivo para mejorar la calidad y la diferenciación institucional de las IESP.

En el capítulo cuatro se refieren y examinan de manera particular y desde una perspectiva comparada los tres casos de estudio, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Iberoamericana y la Universidad del Valle de México. Asimismo, se enfatiza su participación en procesos de evaluación y acreditación institucionales, y de programas educativos, así como los elementos con que construyen su concepto de calidad institucional (valores, perfil de actores, funciones e infraestructura, referentes de modernidad, ideas de reputación, prestigio, legitimidad, mercado, utilidades y mejora continua). Esta aproximación a los casos de estudio de dichas IESP es la antesala para abordar, en el capítulo cinco, una reflexión general de los hallazgos encontrados en el trabajo de campo y su interpretación desde la perspectiva teórica.

Finalmente, abordamos las conclusiones que el trabajo de investigación permitió derivar, acentuando que más que respuestas es posible generar nuevos cuestionamientos en el análisis del sector privado de la educación superior en México.



## CAPÍTULO 1

### EL SECTOR PRIVADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

#### El contexto

La presente investigación se centra en el análisis de la educación superior mexicana, específicamente en el tema de la educación superior privada que, desde hace algunos años, ha cobrado relevancia en la agenda de investigación educativa, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. El trabajo analiza el modelo de acreditación institucional de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) como un proceso corporativo, integrado a las políticas públicas establecidas en el campo organizacional de la educación superior y sus efectos en la mejora de la calidad en las instituciones de educación superior privadas (IESP) a partir de un estudio de tres casos, la Universidad Iberoamericana (UIA), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universidad del Valle de México (UVM).

La preocupación por estudiar los sectores privados de los sistemas de educación superior se origina principalmente en los procesos de expansión y transformación que han vivido en los últimos años en varias naciones. De éstos, la diversidad se ha constituido en un rasgo característico que se reflejó en la composición interna y alto grado de complejidad de los sistemas. A partir de entonces, se observan procesos de diferenciación y diversificación de los sectores, las instituciones, oferta educativa, funciones desarrolladas por las

instituciones, tamaño de éstas y, por tanto, de los modelos de coordinación de los sistemas (Tedesco, 1983; Brunner, 1990; Becher y Kogan, 1992; Neave, 2001; Mendoza, 2002).<sup>1</sup>

La diferenciación del sector público y el privado es una de las transformaciones que ha tenido mayor impacto en el desarrollo de los sistemas de educación superior a escala mundial. La expansión de los sectores privados se asocia a las políticas públicas de corte neoliberal que se han impulsado en la mayoría de países del mundo en materia de educación superior. A ello se suma el debate en torno a la comercialización de servicios educativos, enmarcado en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), cuyas consecuencias se reflejan en una mayor diversificación de los proveedores de educación y en el nacimiento de un tipo de ellos eminentemente dirigido al mercado o *for profit* (Buendía, 2011; Levy, 2009).

La educación superior privada ha dominado sistemas como el de Japón, Corea del Sur, Taiwán y Filipinas; es el sector que crece con mayor rapidez en muchos países de Europa Central y del Este, así como en los de la ex Unión Soviética. En América Latina, en cambio, sobrevino un considerable desplazamiento de la educación postsecundaria pública a la privada, incluso en aquellos países que tradicionalmente se caracterizaron por desarrollar sectores públicos dominantes con otros privados periféricos (Geiger, 1986), como en el caso de México y Argentina. Al menos la mitad de universitarios de Brasil, Colombia, Perú y Venezuela acuden a universidades privadas (Altbach, 2002).

En México el rol del Estado como conductor de la política pública ha determinado la configuración de ese sector. Con el tiempo se han acentuado los problemas de regulación, control y calidad deficiente de muchas IESP, derivados de la laxitud y, en algunos casos, de prácticas indebidas en la aplicación de los instrumentos que lo reglamentan, persistiendo la ausencia de una perspectiva

---

<sup>1</sup> Hasta 1950 el crecimiento en el número de establecimientos de educación superior fue muy lento. En un principio, durante el periodo colonial se fundaron 33 en las Islas españolas y en el transcurso de la independencia de las colonias, hacia 1825, cerca de 25% de ellos había desaparecido al momento de completarse este movimiento. A lo largo de los siguientes 125 años se crearon en las repúblicas de América otras 50 instituciones; de esta manera, a mediados del siglo XX había 75 universidades (Brunner, 1990) y en 1975 la cifra ascendió a 391 (Levy, 1995; Brunner, 1990). Estos datos indican que en un periodo de 25 años el crecimiento de establecimientos prácticamente se quintuplicó, pero también se modificó el número de estudiantes. Latinoamérica, al igual que Europa y Estados Unidos, vivió el proceso de masificación o expansión de la educación superior.

regulatoria y un marco permisivo, lo cual ha devenido en un crecimiento no controlado (Levy, 1995; Kent, 1995; Kent y Ramírez, 2002). En realidad, se ha promovido un papel activo del mercado como principal agente regulador en la oferta de servicios educativos, reafirmando la idea de que el Estado no ha desarrollado un rol activo en el gobierno de la universidad privada, “abrir una universidad es tan fácil como abrir una tortillería, han afirmado algunos observadores” (Levy, 1995: 278).

La eficiencia de los mecanismos de regulación y coordinación del sector privado, implementados por el Estado, y la consecuente expansión y la proliferación de las IESP de dudosa calidad, también ha sido cuestionada por un grupo importante de IESP que gozan de mayor prestigio, la mayoría agrupadas en la FIMPES. Para este grupo de instituciones, el Estado ha establecido un control excesivo, sobre todo en el ámbito académico. En respuesta a lo anterior, surgió el Sistema de Acreditación Institucional, desarrollado por la FIMPES, el cual se implementó en 1994 como política obligatoria para las IESP afiliadas a la federación, cuyo propósito explícito es mejorar la calidad y la eficiencia de los servicios educativos, diferenciar las instituciones de calidad e influir en el prestigio y la imagen pública de las instituciones privadas que tienen impacto en el mercado de los consumidores (Blanco, 1993; Olmos, 2001).<sup>2</sup> En 2002, el presidente de la federación señaló:

La proliferación de las IESP en los últimos tres sexenios ha generado desprestigio tanto para la educación superior privada como para el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). Todas las IESP, excepto las incorporadas a universidades públicas autónomas, aun las creadas la semana pasada, han recibido de la Secretaría de Educación Pública (SEP) federal o de la estatal, su

---

<sup>2</sup> En México existen tres vías para que los particulares ofrezcan educación superior. La primera es el decreto presidencial; la segunda se refiere a la incorporación a alguna institución pública de enseñanza superior con esa facultad (como la UNAM, el IPN o algunas universidades públicas autónomas estatales); la tercera es el otorgamiento del RVOE por parte de la autoridad federal o estatal en un régimen de facultades concurrentes. Para que un particular pueda ofrecer educación superior debe cumplir los requerimientos en los tres casos, de conformidad con lo establecido por la Ley General de Educación. La diferencia fundamental entre un régimen y otro es que cuando se trata de incorporación, la institución incorporante acoge en su sistema educativo a la institución incorporada y a sus estudiantes y la constriñe a sus planes y programas vigentes. En cambio, cuando se trata del RVOE, se les reconoce como sistema educativo y tienen facultad para elaborar planes y programas de estudio, que serán validados por la autoridad correspondiente a partir del otorgamiento de la cédula profesional.

RVOE para poder anunciarse y captar alumnos. Al egresado se le proporcionará el título profesional estatal y la cédula profesional federal, que tienen el mismo valor legal, independientemente de la institución que lo emita (Olmos, 2002: 97).

Si bien la acreditación institucional desarrollada por la FIMPES nació como una iniciativa de los particulares, tras una serie de negociaciones con el gobierno logró incorporarse e institucionalizarse como parte del conjunto de políticas públicas centradas en la evaluación e instrumentadas por éste en el campo de la educación superior, a fin de inducir el cambio en las organizaciones educativas y mejorar su desempeño y calidad. No obstante, no hay estudios que demuestren en qué medida se ha cumplido con el objetivo propuesto, más allá de los datos oficiales que muestran el incremento en el número de IESP que participan en la acreditación institucional y la mejora en sus indicadores de orden cuantitativo.

### **La configuración del sector privado de educación superior en México**

Aunque este sector puede explicarse en función de la trayectoria que ha seguido el sector público, las raíces de su nacimiento son diferentes. Es posible identificar tres etapas en la cronología del sector privado mexicano: surgimiento (1935-1959), expansión y desregulación (1960-2000) que, a su vez, se divide en dos periodos (1960 a 1980 y 1982 al 2000) y una tercera etapa de mercado a partir del año 2000.

#### ***Surgimiento***

En las décadas de 1930 y 1940 nacieron las primeras instituciones de educación privada. Tres factores fueron clave en su surgimiento: clase social, religión y economía. El conservadurismo social operó como elemento determinante en el desarrollo del sistema educativo privado mexicano, en la medida que el estatus socioeconómico y el prestigio declinaban en un sector público que crecía aceleradamente, en tanto la clase media capaz de afrontar la educación superior privada aumentaba gracias al firme progreso económico del país. Los conflictos entre la Iglesia católica y el Estado en el periodo 1926-1929, en parte superados en la década de 1940, así como la politización de las universidades públicas,

sobre todo la Universidad Nacional Autónoma de México, también influyeron en la creación de universidades privadas con carácter religioso (Levy, 1995).

Aunado al conservadurismo social y político, el factor económico coadyuvó al nacimiento de las universidades privadas. La industria demandaba recursos humanos con perfiles específicos, en especial los relacionados con la administración, que respondieran a las necesidades propias de la empresa y cuya extracción no se vinculara con la posición política de las universidades públicas.

Durante este periodo se crearon los primeros siete establecimientos privados en México: la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) se fundó en 1935, en el contexto de un intenso debate político e ideológico en el campo de la educación superior, entre una concepción liberal de la universidad (caracterizada por la libertad de cátedra y la autonomía institucional) y la concepción revolucionaria que el cardenismo (1934-1940) impulsó en el territorio nacional, en el cual la universidad debía estar al servicio del proyecto de la Revolución mexicana (Levy, 1995; Acosta, 2000). La UAG fue producto de un conflicto interno en la Universidad Estatal de Guadalajara, donde un sector de esta institución no coincidía con su orientación revolucionaria y decidió fundar una universidad autónoma de carácter privado, con orientación religiosa, no liberal.

En enero de 1940 se constituyó la Universidad de las Américas en la Ciudad de México, primera IESP en la capital del país, “fundada por un pequeño grupo de estudiantes”, como el *México City College* (MCC), que obtuvo su acreditación de la Asociación de Colegios y Universidades del Sur (SACS) (ANUIES, 2000: 74).

Más tarde, en 1943, nació el ITESM con una clara tendencia hacia la formación de profesionales expertos en el manejo de la economía y los negocios, sin incluir una orientación religiosa en su modelo; cuya presencia demandaba una de las ciudades industriales más importantes del país. El ITESM adoptó los modelos del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) y de la Universidad de California, buscando su desarrollo a partir de su fuente principal de financiamiento: el grupo Monterrey.

En ese mismo año los jesuitas fundaron la Universidad Iberoamericana con una marcada identidad religiosa. Su creación debe analizarse en el trasfondo de un conflicto prolongado y, en ocasiones, violento entre el Estado y la Iglesia. Tanto la UIA como la UAG fueron concebidas, en parte, como opciones educativas ante la politización de la UNAM. Desde su aparición, la UIA se distinguió por ser una universidad de inspiración cristiana, mas no una universidad confesional (Meneses, 1993), lo cual significa que “si bien supone la adhesión a una doctrina, no implica que la universidad dependa de esta confesión” (Meneses, 1993: 5). Durante los años

sesenta del siglo xx, la UIA se unió a la corriente progresista que, junto con numerosas iglesias latinoamericanas y universidades católicas, alejaron a grupos financieros y religiosos descontentos a favor de la Universidad Anáhuac (Levy, 2005: 250).

En 1957 se constituyó el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) con el apoyo de la Compañía de Jesús; hoy es parte del sistema UIA-ITESO y comparte su misma tendencia religiosa.

El Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) surgió en 1946, también con una evidente orientación hacia la formación en áreas económicas y administrativas. Fue fundado por la Asociación Mexicana de Cultura, A.C., formada por un grupo de banqueros, industriales y comerciantes.<sup>3</sup>

CUADRO 1. Instituciones de Educación Superior Privada (1935-1959)

Año	Establecimiento	Lugar de instalación
1935	Universidad Autónoma de Guadalajara	Guadalajara, Jalisco
1940	Universidad de Las Américas	México, D.F.
1943	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Monterrey, Nuevo León
1946	Instituto Tecnológico Autónomo de México	México, D.F.
1943	Universidad Iberoamericana	México, D.F.
1947	Universidad de Las Américas, Puebla	Cholula, Puebla
1957	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente	Guadalajara, Jalisco

Fuente: ANUIES (2001).

<sup>3</sup> El principal accionista, Raúl Baillères, consolidó su liderazgo empresarial durante la década de 1940 al impulsar la compra de varias empresas hasta ocupar la presidencia de la Asociación de Banqueros de México (1941-1942). En 1941 presidió el grupo de inversionistas mexicanos que adquirieron la mayoría de las acciones de la Cervecería Moctezuma, S.A., la cual pertenecía a extranjeros. Asimismo, dirigió al grupo financiero que compró la mayoría de las acciones de El Palacio de Hierro, S.A. y Manantiales Peñafiel, S.A. También participó en la nacionalización de Metalúrgica Mexicana Peñoles, S.A. y Compañía Fresnillo, S.A. ([www.itam.mx](http://www.itam.mx); consultado en 2007).

### *Fase de expansión y desregulación (1960-2000)*

El sistema universitario mexicano experimentó un cambio profundo a partir de la década de 1960, el cual se tradujo en una expansión no regulada. Mientras que el subsistema de educación superior pública se caracterizaba por una conducción estatal reactiva y coyuntural, permeado por la lógica política de un régimen autoritario y populista (Ibarra, 2001), el sector privado quedó fuera de cualquier marco reglamentado que lo integrara como parte del sistema. En general, la política educativa de ese momento evidenciaba la ausencia de un marco normativo que permitiera regular al conjunto de IESP, el cual comenzaba a constituirse en un conjunto desarticulado y diferenciado de instituciones cada vez más amplio.

La expansión del sector privado en este periodo se establece en dos momentos: el primero va de 1960 a 1980 y se inscribe en una serie de hechos ocurridos alrededor de la educación superior pública, que orientaron el crecimiento del sector privado impulsado por los empresarios nacionales. En 1964, la Confederación de Cámaras Industriales (CONCAMIN) expidió la Carta Económica Mexicana, la cual en una breve referencia a la educación sostuvo que ésta era “esencial para el desarrollo económico”, promoviendo un clima de libertad que permitiera a los empresarios ejercer el derecho y la obligación de participar en materia educativa. Con el movimiento de 1968 y la politización de las universidades públicas, aumentó la desconfianza de los empresarios hacia la educación pública, causa principal para fomentar la creación de instituciones privadas que formaran a sus hijos, así como a los cuadros técnicos y administrativos de sus empresas (Tirado, 1999; Puga, 1999).

En este periodo aparecieron 13 establecimientos de educación privada de nivel superior instalados en las principales ciudades del país: la capital mexicana, Monterrey y Guadalajara, aunque también surgieron en Puebla, Veracruz y Hermosillo. En el cuadro 2 se detalla la cronología de éstos.

El segundo momento de expansión abarca de 1982 a 2000, tiempo en el cual las políticas educativas buscaron reorientar el crecimiento del sistema educativo mediante ejercicios de planeación y evaluación de la educación superior. La modernización política establecida en el gobierno de Salinas de Gortari emergió como la vía para avanzar en la construcción de un país productivo y competitivo a escala internacional.

En el ámbito de la educación superior, el discurso de la modernización se concretó en conceptos como evaluación, calidad, excelencia, desempeño,

flexibilidad, corresponsabilidad, equidad y pertinencia, que se revelaron en el diseño e implementación de la política pública. De acuerdo con Ibarra (2001), la modernización se constituyó en la recomposición definitiva de las relaciones entre el Estado y la universidad. Por otro lado, el proceso modernizador supone establecer nuevas reglas del juego a fin de favorecer ciertos comportamientos y desalentar otros, con los que se persigue responder a las presiones y demandas del mercado y la política, de acuerdo con las estrategias y programas negociados o impuestos por los agentes de mayor influencia. No es un cambio menor de la universidad, se trata de una ruptura que transforma radicalmente las relaciones entre el Estado, la universidad y la sociedad (Ibarra, 2001).

CUADRO 2. Instituciones de educación superior privada (1960-1982)

Año	Establecimiento	Lugar de instalación
1960	Universidad del Valle de México	México, D. F.
1961	Universidad del Valle de Atemajac	Guadalajara, Jalisco
1962	Universidad La Salle	México, D.F.
1966	Universidad Tecnológica de México	México, D.F.
1967	Universidad Panamericana	México, D.F.
1969	Universidad de Monterrey	Monterrey, Nuevo León.
1969	Universidad Regiomontana	Monterrey, Nuevo León
1969	Universidad Cristóbal Colón	Veracruz, Veracruz
1970	Centro de Estudios Universitarios	Monterrey, Nuevo León
1973	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	Puebla, Puebla
1976	Universidad Intercontinental	México, D.F.
1976	Universidad Valle del Bravo	Reynosa, Tamaulipas
1979	Universidad del Noroeste	Hermosillo, Sonora

Fuente: ANUIES (2001).

La modernización se tradujo en la configuración de los distintos programas e instrumentos de la política. Entre los más importantes figuraron: Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), Programa

Nacional de Educación Superior (PRONAES), Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), Comisión Nacional de la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y Programa de Modernización Educativa (PME). Con ellos se pretendía una mejor coordinación y regulación del sistema, basadas en “mejorar la calidad de la educación superior y conformar un sistema de educación superior integrado por instituciones de excelencia” (Mendoza, 2002). La incorporación del sector privado a estos instrumentos sólo se hizo patente hasta el surgimiento del PROIDES, en 1986.<sup>4</sup>

Posteriormente, en el Programa para la Modernización de la Educación 1989-1994, sólo se mencionó que las instituciones privadas formaban parte del sistema de educación superior y dependían para su funcionamiento del régimen jurídico de su incorporación a la federación, los estados o las universidades públicas autónomas (SEP, 1989). Además, asumió que las instituciones públicas y privadas deberían apoyarse en la modernización de la educación superior por medio de la evaluación para el mejoramiento de su calidad.

La década de 1980 se caracterizó, sobre todo en sus inicios, por una gran movilización empresarial que desató el estallido de la crisis económica y la nacionalización de la banca. La reacción antiestatista y antipresidencialista que confrontó a los empresarios con el gobierno tuvo un gran impacto sobre la población. En el campo educativo se agudizaron las posiciones críticas del empresariado respecto de la educación pública. El discurso de las organizaciones empresariales, como el Consejo Coordinador Empresarial (CCE) y la Confederación

---

<sup>4</sup> El PRONAES surge en 1984 bajo el discurso gubernamental de la revolución educativa y con el propósito central de lograr el reordenamiento institucional de las universidades, con los supuestos de racionalidad en el uso de los recursos y el mejoramiento de la calidad educativa. El PRONAES no fue producto del consenso entre los principales actores involucrados (las universidades y el Estado); más bien apareció como una imposición hacia las universidades, con lo cual perdió legitimidad. Además, tampoco se constituyó como un programa que abarcara el desarrollo global de la educación superior, pues en realidad sólo involucraba a las universidades estatales, mientras que las autónomas seguían negociando políticamente la asignación de recursos y las particulares ni siquiera aparecían.

En 1986 apareció el PROIDES como parte de un cambio en la estrategia seguida por el Estado hacia las universidades, que consideraba la importancia de la expansión del sector privado. El programa, como instrumento de planeación, buscaba integrar, coordinar y regular a los distintos subsistemas que formaban parte del sistema de educación superior, pero a través de la participación de los actores involucrados para no perder legitimidad, como había ocurrido con el PRONAES. Los objetivos del programa se centraron en la reorientación de la oferta educativa, la vinculación de la educación superior al desarrollo nacional y la innovación en las funciones desarrolladas por las instituciones.

Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), la criticaban severamente, enfatizando su carácter doctrinario e ideológico en contra de los valores y las tradiciones que, según su punto de vista, debía promover la educación (Tirado, 1999).<sup>5</sup>

A finales de los años ochenta y principios de los noventa, las organizaciones empresariales consideraron que el tema de la educación era el más importante, “el renglón de mayor necesidad y prioridad”, y el problema principal de México para ingresar a la comunidad internacional en forma competitiva. La educación, según los empresarios, requería modernizarse. Esto se reiteraba con mayor fuerza a medida que se concretaba el proyecto modernizador de Salinas y la posibilidad de firmar el Tratado de Libre Comercio (TLC). En este contexto se conformó la FIMPES en 1988, a partir de la iniciativa de los empresarios involucrados en la educación, con la perspectiva de constituirse como un grupo en defensa de las imposiciones del Estado, que restringían la libertad de actuación de los particulares en materia educativa (Olmos, 2001).

La propuesta de los empresarios se proyectó en dos sentidos: por un lado, debía abordarse la reforma educativa, principalmente del Artículo 3º constitucional, a fin de permitir la educación religiosa y fortalecer la educación privada, poniendo fin a lo que llamaron un “estado de indefensión” de los particulares que prestaban servicios educativos y, de esta forma, otorgarles seguridad jurídica. Otra propuesta fue eliminar la discrecionalidad oficial respecto a la validez y el reconocimiento de los estudios realizados en los planteles privados, así como suprimir la reglamentación de la educación para obreros y campesinos. Por otro lado, la educación debería orientarse hacia la productividad y la competitividad internacional, las destrezas y el emprendimiento en el contexto de la globalización, el fin del Estado de bienestar y la modernización. En el texto *Modernización educativa. Propuestas del sector empresarial*, la definición de educación aludía a “capacidades” y “habilidades”, y no a valores (CESE, 1989; citado por Tirado, 1999).

Durante esta época el sector privado registró una expansión sorprendente, pasó de 133 a 1 253 instituciones. La heterogeneidad de éstas se ampliaba y reflejaba en la magnitud de su matrícula, en sus misiones, objetivos, formas de

---

<sup>5</sup> Se sugiere revisar Loyo, Aurora (coord.). 1999. *Los actores sociales y la educación*, México, Plaza y Valdés Editores y UNAM.

organización y posición dentro del sistema educativo. En general, surgieron dos tipos de instituciones: las que en los ámbitos regional o local mantenían un crecimiento importante, que contaban con poblaciones de más de tres mil estudiantes y constituían una opción atractiva para sectores medios de la población con posibilidades de cubrir sus cuotas, y aquellas minúsculas (hasta de decenas de alumnos), la mayoría de dudosa calidad académica (Mendoza, 2002:335), que posteriormente fueron denominadas “universidades patito”.

Este periodo también se caracterizó por la conformación de redes institucionales con impacto regional o nacional, como ITESM, UVM, Universidad Tecnológica de México (UNITEC), Universidad La Salle (ULSA) y UIA, entre otras.

### *2000... Más allá del mercado*

Aunque el TLC no incorporó al sector educativo en el texto aprobado que entró en vigor el 1 de enero de 1994, dedicó dos apartados a los servicios profesionales: el capítulo 12, “Comercio transfronterizo de servicios” y el 16, “Entrada temporal de personas de negocios”. En ellos se acordaron los principios, las reservas y el compromiso para realizar actividades profesionales en el ámbito de 63 profesiones señaladas (generales, científicas y médicas), para las cuales se establecieron los requisitos académicos mínimos y títulos alternativos. Estas primeras acciones daban señales de la competencia que se generaría entre las instituciones de educación superior, la cual se intensificó con la firma del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), firmado por 144 países en el marco de la Organización Mundial del Comercio (OMC), donde se incluyó la educación superior.<sup>6</sup>

Las reacciones a los efectos del AGCS en la educación superior proceden, en su mayoría, de los medios académicos que en principio argumentaron su incon-

---

<sup>6</sup> El acuerdo es el resultado de las negociaciones que se llevaron a cabo dentro de la Ronda de Uruguay de 1986 a 1994. Después, ésta se transformó en la OMC, que se ocupa tanto del comercio de bienes (GATT) como del de servicios (AGCS). Los acuerdos de la OMC y su antecesor, el Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATS), proveen el marco para el comercio internacional de bienes y servicios. Teóricamente, el objetivo de ambas instituciones es fortalecer la economía mundial por medio de una mayor estabilidad en el comercio. El principio básico del sistema actual del comercio internacional es que los bienes y servicios exportados deben ser totalmente libres, excepto por la imposición de un arancel (Malo, 2003).

formidad porque no fueron incorporados desde un primer momento a las negociaciones del Acuerdo, dirigidas por los responsables en materia económica de cada uno de los países.<sup>7</sup> En América Latina, el rechazo por el AGCS comenzó en Brasil, en el Fórum Social de Porto Alegre, realizado en febrero de 2002. Los participantes propusieron un pacto global con el propósito de asegurar la consolidación de los principios de acción aprobados en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en París, en 1998. Como conclusión de la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, se firmó la Carta de Porto Alegre, que informaba a la comunidad académica universitaria y a la sociedad en general sobre las consecuencias negativas del AGCS y solicitaba a los gobiernos de sus respectivos países no suscribir compromiso alguno en materia de educación superior.<sup>8</sup>

La posición de México ante el AGCS en torno a la educación, incluso desde la firma del TLC, ha sido mantener al sector educativo abierto a la inversión extranjera en los rubros señalados por el acuerdo: suministro más allá de las fronteras, presencia comercial y de personas naturales, así como consumo en el extranjero. En México, la inversión extranjera directa en servicios educativos durante el periodo 1994-2003 alcanzó su máximo con la venta de la UVM en el 2000, cuando dicha inversión directa fue de 16 448.7 millones de dólares y sólo 0.2% correspondió a servicios educativos (Rodríguez, 2004).

Eso significa que en este sector aún existe una provisión estatal mayoritaria, un ritmo de privatización muy concentrado en educación superior y un mercado potencial acotado y competido por múltiples proveedores locales. No obstante, es posible afirmar que el caso de la UVM ha resultado rentable, enviando señales favorables a otros inversionistas para que busquen presencia en el mercado mexicano. Tal es el caso del Apollo Group Inc., empresa dedicada a la educación

---

<sup>7</sup> Algunas instancias internacionales ya han manifestado sus críticas por medio de diversas declaraciones. Entre éstas, se puede mencionar la Declaración Conjunta, firmada en septiembre del 2001 por distintas asociaciones, tanto americanas como europeas: *Association of Universities and Colleges of Canada*, *American Council on Education*, *European University Association* y *Council for Higher Education Accreditation* (Guadilla, 2003).

<sup>8</sup> En esta carta se considera que el acuerdo: "Lesiona seriamente las políticas de equidad indispensables para el equilibrio social, en especial para los países en desarrollo, necesarias para corregir las desigualdades sociales, y tienen serias consecuencias para nuestra identidad cultural [...] Aspectos todos ellos a los que contribuye la educación superior, cuya misión específica se define en virtud de una concepción de bien social público, destinada al mejoramiento de la calidad de vida de nuestros

para adultos y la competidora más cercana a Silvan/Laureate Inc., entidad que manifestó su intención de participar por medio de una alianza con la UNITEC, institución que en 2007 fue adquirida por este último grupo.<sup>9</sup>

El análisis anterior nos aproxima a una reconstrucción del desarrollo de la educación superior privada en México. El reconocimiento de su evolución histórica y su conformación como sector dan cuenta de su vínculo con el sector público, de sus particularidades y de los actores que favorecieron a su identidad como sector, pero también de la dinámica que sigue cada institución, dado su momento de fundación, orientación y relación con actores del orden político, económico y social del país.

## De la propuesta metodológica

Para abordar la investigación, nuestra metodología se centra en un estudio de casos basado en el método comparativo, con el apoyo de herramientas para recolectar información y el uso de datos cuantitativos que contribuyen a fortalecer las explicaciones.<sup>10</sup> El estudio comparativo en las Ciencias Sociales ha recibido de la Ciencia Política sus principales aportaciones. De acuerdo con Morlino (2002), la comparación es altamente útil en aquellos problemas de investigación que se plantean a partir de preguntas más generales, las cuales afectan a instituciones, grupos sociales y normas; vistas en sus relaciones y en el contexto en que se forman y permanecen. La posibilidad de conocer los alcances de la acreditación institucional de la FIMPES en IESP representa un reto, pues enfrenta un mecanismo institucionalizado en el campo organizacional que relaciona a las IESP con su ambiente.

---

pueblos. Función que en ningún caso puede cumplir si se la transforma en simple mercancía u objeto de especulación en el mercado, a través de su comercialización internacional [...], entre los graves problemas tenemos que mencionar la uniformización acrítica de la educación y el grave daño que significa para la soberanía nacional y de los pueblos”, en [www.grupomontevideo.edu.uy/documentos/carta dePOA.htm](http://www.grupomontevideo.edu.uy/documentos/carta_dePOA.htm), consultado en mayo de 2011.

<sup>9</sup> En general, las formas de transnacionalización de la educación superior en México han sido las siguientes: a) sedes de universidades extranjeras, b) ofertas de educación a distancia y e-learning, c) franquicias y d) alianzas universitarias de las instituciones nacionales y extranjeras de educación superior (Didou, 2002).

<sup>10</sup> Para una revisión de los elementos teórico-conceptuales del método comparativo en Ciencias Sociales, se recomienda revisar Sartori, Giovanni y Leonardo Morlino (eds.). *La comparación en las ciencias sociales*, Alianza Editorial, Madrid, 2002 y Lijphart, A. “Comparative Politics and Comparative Methods”, en *American Political Science Review*, vol. 65L, núm. 3, pp. 688-693, septiembre, 1971.

El método comparativo se define como el análisis de un número reducido de casos (de dos a menos de 20). Permite tener acceso a análisis sistemáticos que, si se utilizan adecuadamente, contribuyen a la confrontación entre explicaciones alternativas (Lijphart, 1971; Collier, 2002). Comparar implica asimilar y diferenciar en los límites entre entidades que poseen atributos en parte compartidos (similares) y en parte no compartidos (y declarados no comparables). La categoría *entidad* se refiere, de acuerdo con Sartori (1970), a unidades que pueden ser sistemas enteros, “segmentos” subsistémicos o con una simple característica. Es posible que las entidades en cuestión sean *cross-country*, entre países, internas, *within country* o *multi-level*; es decir, la combinación de las dos primeras.

El estudio de casos es uno de los modelos-tipo generales de investigación en Ciencias Sociales (Goetz y Le Compte, 1988). Los estudios de caso han cobrado relevancia en ellas con el propósito de comprender fenómenos sociales complejos; hoy es posible reconocer el uso de este método de investigación en disciplinas como Sociología, Administración Pública, Ciencia Política, Economía y Educación, entre otras. Si bien los estudios de caso limitan la posibilidad de plantear generalizaciones acerca del fenómeno estudiado, constituyen aportes relevantes cuando se abordan problemas enfocados en hechos contemporáneos, en los que difícilmente el investigador puede incidir (Yin, 2003). El diseño del estudio de casos es un elemento fundamental para que los resultados que arrojen apoyen la comprensión de un fenómeno determinado.

Por otra parte, la metodología cualitativa se ha utilizado ampliamente para entender a profundidad la realidad social y educativa (Sabariego, 2004). Abundan los trabajos cualitativos que analizan comportamientos de actores en el aula, empleando diferentes herramientas metodológicas con las cuales es factible recuperar y, más tarde, interpretar realidades dinámicas. La investigación cualitativa se concibe a diferentes niveles como complemento, contraparte, delimitación y acentuación de los métodos derivados de las Ciencias Naturales. Taylor (1975) se refiere a la metodología cualitativa como aquella que produce datos descriptivos mediante la investigación y donde se recuperan las propias palabras de las personas, habladas o escritas, así como la conducta observable. Es más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarar el mundo empírico (Ruiz, 1996).

La complejidad y la dimensión del sector privado de educación superior en México es un claro ejemplo de este tipo de unidades de observación. Las limitaciones de tiempo y recursos para realizar un estudio que pudiera abarcar

el amplio espectro de IESP, es también una variable importante al decidir sobre el método utilizado. En este sentido, la selección de los casos adquiere relevancia, pues debe enfatizar su relación con el problema que se pretende investigar. En este trabajo la comparación se realiza entre ITESM, UVM y UIA con la finalidad de analizar la incidencia que la acreditación institucional de la FIMPES, como variable independiente, ejerce en la mejora de la calidad de las IESP y, al mismo tiempo, en otros ámbitos de la dinámica institucional, relacionados con la participación de las tres instituciones en un mercado educativo.

Para el diseño de la investigación se consideraron dos grandes etapas: la primera se refiere a la construcción de un marco teórico conceptual a fin de apoyar la explicación del problema planteado, mediante la definición de conceptos clave, que se desarrollan en el siguiente capítulo. De esta manera, los aportes del nuevo institucionalismo sociológico y el análisis organizacional resultaron de gran apoyo para explicar las particularidades que caracterizan a las organizaciones universitarias (Weick, 1976), en específico las IESP, en un determinado campo organizacional. Son actores esenciales en el campo, dada su participación en el diseño e implementación de políticas públicas: el Estado, por medio de la SEP, y en particular el Sistema de Educación Superior (SES); las asociaciones de instituciones, como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la FIMPES, entre las más relevantes; los organismos que realizan funciones de evaluación y acreditación, la FIMPES, los Comités Interinstitucionales para la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), los cuales contribuyen en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas, el mercado de estudiantes (estudiantes potenciales y padres de familia) y el mercado laboral (organizaciones de los sectores público, privado y social que contratan a los egresados de las IESP).

También es importante explicar el aseguramiento de la calidad como una tendencia mundial que pretende fortalecer la calidad de la educación superior mediante el uso de la evaluación y la acreditación en diferentes ámbitos de la vida institucional. En este sentido, los conceptos *calidad*, *evaluación* y *acreditación* se definen desde una discusión técnica, es decir, por su uso como instrumentos de política educativa, así como a partir de una posición sociológica, comprendiéndolos como procesos institucionalizados en el campo de la ES que se introdujeron a principios de los años noventa del siglo XX bajo la forma de

políticas públicas innovadoras que mejorarían la calidad y la eficiencia del sistema, además a las propias IES, pero que a medida que se han difundido en el campo, se transformaron en fuentes de legitimidad para aquéllas, propiciando así un proceso de isomorfismo mimético (DiMaggio y Powell, 1991).

La segunda etapa consideró el diseño del trabajo de campo que, a su vez, implicó varias fases:

### *Selección de casos*

A partir de la década de 1980, el Sistema de Educación Superior en México se ha caracterizado por un intenso proceso de diferenciación y diversificación institucional. Una de las consecuencias más visibles es la conformación de un sector privado dinámico, por medio de la participación relativa de las instituciones controladas por particulares y la posibilidad de ofrecer alternativas privadas en un mercado educativo (Geiger, 1987). De hecho, a partir del 2000, cerca de una tercera parte de la matrícula de educación superior ha sido atendida por instituciones del sector privado.

El campo organizacional de la educación superior privada en México, entendido como las organizaciones educativas, así como otros actores importantes que participan en el nivel superior y que en su conjunto constituyen un área reconocida de la vida institucional (DiMaggio y Powell, 1991) del país, representan el espacio adecuado para la selección de los casos. Con el fin de mostrar el crecimiento, la diferenciación y heterogeneidad del sector, la ANUIES y la SEP clasificaron las IESP de acuerdo con determinados criterios en: universidades, institutos, escuelas, centros y otras instituciones, además de las escuelas normales. De acuerdo con la ANUIES (2003), en 2002 la población objetivo estaba constituida por 674 instituciones privadas y 81.2% de la matrícula se concentraba en las denominadas universidades e institutos que, sumadas, representaban prácticamente 50% de las IESP (véase Cuadro 3).

Vale la pena aclarar que la denominación de las IESP se fundamenta de manera legal en el Artículo 26 del Acuerdo 279, donde se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de tipo superior. La denominación de “universidad” se asigna en términos de las características de la oferta educativa, más que de las funciones que realizan las instituciones, aspecto que no se considera en la legislación

actual. Se asume que son “universidades” aquellas que ofrecen por lo menos cinco planes de estudios de licenciatura, o posgrado, en tres distintas áreas del conocimiento, una de las cuales debe ser Humanidades.<sup>11</sup>

CUADRO 3. Clasificación del subsistema privado (2003)

Tipo de institución	Número de instituciones	Número de estudiantes	Estudiantes %
Universidades	206	348 016	60.32
Institutos	171	123 984	21.49
Centros	168	81 536	14.13
Escuelas	77	11 514	1.99
Otras instituciones	52	11 881	2.05
<b>Total</b>	<b>674</b>	<b>576 931</b>	<b>100%</b>

Fuente: Anuario Estadístico ANUIES (2003). Las instituciones que no son multiplanteles; se consideran como una sola institución.

A partir de esta población, el siguiente criterio para seleccionar los casos fue su participación en los procesos de evaluación y acreditación institucional realizados por la ANUIES y la FIMPES, respectivamente. Ambas pueden considerarse como las agrupaciones con mayor peso político y social dentro de las instituciones de educación superior en México; asimismo, se han instaurado como los principales interlocutores de las IES públicas y privadas con el gobierno, participando en el diseño e implementación de las políticas públicas en diferentes temas, como calidad, financiamiento, coordinación y regulación de los sectores, entre los más relevantes.

Entrada la segunda mitad de la década de 1990, la ANUIES, que agrupa a instituciones de carácter público y privado, aprobó la definición y el contenido del procedimiento, por medio de la evaluación institucional, para ingresar y permanecer en la asociación. En 2002, 138 universidades e instituciones de educación superior de todo el país integraban la ANUIES, de las cuales 119 eran

<sup>11</sup> Además, el Acuerdo 279 señala que debe evitarse en la denominación de las instituciones privadas, la palabra *nacional*, así como los términos *autónoma* o *autónomo*, por corresponder a instituciones de educación a las que se les haya reconocido esa naturaleza, en los términos de la fracción VII del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

públicas y 19 privadas.<sup>12</sup> Por otra parte, la FIMPES, cuyo propósito explícito ha sido promover la excelencia académica y la calidad institucional del sector privado, inició en 1992 sus trabajos como instancia acreditadora para las IESP. Se trata de un proceso de evaluación de pares que se constituyó como el requisito para lograr la pertenencia a la Federación. En 2002 sólo 75 de las 674 IESP (equivalente a cerca de 11%) pertenecían a la FIMPES, tres de ellas impartían educación normal y 10 más se encontraban en proceso de acreditación.<sup>13</sup>

Una diferencia esencial para este trabajo radica en que la evaluación institucional de la ANUIES representa un proceso que cobija el ingreso o permanencia a la Asociación, mientras que el implementado por la FIMPES concluye con la figura de acreditación institucional con distintas modalidades, aspecto que se verá más adelante. Por ello, la labor emprendida por la ANUIES sólo se consideró como una referencia para seleccionar los casos, asumiendo que las IESP interesadas por participar en esquemas de aseguramiento de calidad, como el promovido por la FIMPES, también lo están en otros que se impulsan en su campo organizacional.

Del total de las IESP, sólo 19 cumplieron la condición de participar en la evaluación y acreditación institucional, las cuales en 2002 atendieron a 35% de la matrícula del sector privado, que ese año reportó 576 931 estudiantes, 32.6% del total de la matrícula inscrita en el nivel superior. Las instituciones con el porcentaje más alto de atención de matrícula fueron ITESM, UVM y UNITEC.

Se trata de tres sistemas multicampus o multiplanteles; los dos primeros con impacto nacional y el tercero con impacto regional: Distrito Federal y Estado de México (véase el Cuadro 4).

---

<sup>12</sup> La Asamblea General de la ANUIES, en su XXVI Sesión Ordinaria, celebrada en Puebla en 1995, estableció algunos indicadores para explicitar el requisito de *haber alcanzado los niveles de calidad, desarrollo y consolidación académica, que establezca periódicamente la Asamblea*, para el ingreso y permanencia de las instituciones de educación superior, señalado en su Estatuto vigente hasta 1998. Además, para ingresar y permanecer en ella, las instituciones debían: a) realizar las funciones de docencia, investigación y difusión o extensión de la cultura, y contar con programas formales para su desarrollo: i) en el caso de las universidades, tener por lo menos programas en tres áreas del conocimiento, y ii) en el caso de los institutos y otro tipo de instituciones dedicadas a una sola área del conocimiento, contar por lo menos con tres programas de licenciatura o de posgrado; b) tener un mínimo de 1 000 alumnos en licenciatura o 100 en posgrado y c) tener egresados que hayan obtenido el grado o título correspondiente.

<sup>13</sup> En este estudio no consideramos la educación normal dada la naturaleza propia de su función.

CUADRO 4. Instituciones de educación superior miembros de FIMPES y de ANUIES (2002)

Institución	Número de estudiantes (2001)	Número de estudiantes %	Entidad Federativa	Año de fundación
Sistema CETYS Universidad	1 943	0.76	Baja California	1960
Instituto Tecnológico Autónomo de México	4 227	1.66	D.F.	1946
Universidad de Las Américas, A.C.	2 078	0.82	D.F.	1963
Universidad Intercontinental	3 849	1.51	D.F.	1976
Universidad La Salle	7 110	2.80	D.F.	1960
Universidad Panamericana	5 858	2.30	D.F. — Ags., Jalisco	1967
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	7 729	3.04	Jalisco	ND
Centro de Estudios Universitarios, Monterrey	3 674	1.44	Nuevo León	
Universidad de Monterrey	6 329	2.49	Nuevo León	1968
Universidad Regiomontana	2 679	1.05	Nuevo León	1969
Fundación Universidad de Las Américas, Puebla	6 844	2.69	Puebla	
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	6 386	2.51	Puebla	1973
Universidad del Noroeste	1 784	0.70	Sonora	1979
Universidad Valle del Bravo	5 526	2.17	Tamaulipas	ND

Continúa...

Institución	Número de estudiantes (2001)	Número de estudiantes %	Entidad Federativa	Año de fundación
Universidad Tecnológica de México (UNITEC)	33 139	13.03	Multiplantel Regional D.F. y Edo. de México	1967
Universidad del Valle de Atemajac	8 959	3.52	Multiplantel regional Jalisco	1962
Sistema Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)	50 784	19.97	Multiplantel Rep. Mex.	1943
Universidad del Valle de México (UVM)	25 566	10.05	Multiplantel Rep. Mex.	1960
Universidad Cristóbal Colón	2 527	0.99	Veracruz	ND
<b>Total</b>	<b>254 310</b>			

Fuente: Elaboración propia con base en el Anuario Estadístico ANUIES (2000) y en Estadísticas de la SEP (2001). Sólo se considera matrícula inscrita en nivel licenciatura.  
ND: No hay datos.

La variable de ubicación geográfica resultó importante al asumirse que puede haber cierta competencia interinstitucional en el mercado educativo de estudiantes, profesores y establecimientos, a pesar de las diferencias en torno a los segmentos socioeconómicos que atienden estas IESP. Por ello, se decidió incorporar al estudio a la UVM y dejar fuera a la UNITEC, tanto porque su impacto en el momento de hacer la investigación era regional como porque la UVM en el 2000 fue comprada por *Sylvan International Universities*, hecho que representó un cambio relevante en la dinámica del sector privado de la educación superior.

Con el propósito de incrementar las diferencias entre los casos, se consideró a la UIA, que en 2002 atendía a 9 390 estudiantes en el nivel licenciatura. Se trata de una institución multicampus, que al igual que el ITESM y la UVM, cuenta con unidades académicas en diferentes estados de la República Mexicana, integradas en el sistema UIA-ITESO. Esta red de IESP comparte ciertos principios y filosofía, dada su orientación religiosa, pero las unidades académicas poseen diferencias en cuanto a su estructura organizacional, organización académica y financiera.<sup>14</sup> La UIA es miembro de la ANUIES, sin embargo, su participación en la FIMPES ha mostrado un comportamiento distinto. La universidad estuvo acreditada hasta 2001 y para 2002 se encontraba en proceso de reacreditación (*Excelsior*, 2 de junio, 2002), pero en 2003 lo suspendió, como veremos más adelante, por estar en desacuerdo con esa dinámica y orientación. Esta particularidad permite incluir, de acuerdo con Przeworski y Teune (1970), diferencias en las características de los casos a comparar, ya que esas variables podrían explicar los patrones de comportamiento de las instituciones frente a la acreditación institucional.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Además de los elementos anteriores para seleccionar las tres instituciones como casos de estudio, influyeron los recursos financieros y de tiempo previstos para la investigación. Inicialmente se había considerado incluir un cuarto caso, que al igual que la UIA, representara ciertas diferencias asociadas con el análisis de la evaluación y acreditación institucional. Se trataba del Centro Universitario Grupo Sol que, al contrario de la UIA, está acreditado por la FIMPES, pero no pertenece a la ANUIES. De las instituciones acreditadas por la FIMPES, ocupaba el cuarto lugar en cuanto a la atención de matrícula (después de ITESM, UNITEC y UVM) y es una institución multiplattel en el D.F. y la zona metropolitana.

<sup>15</sup> En el caso de la UIA, la restricción de recursos representó un obstáculo al realizar la investigación, porque sólo fue posible efectuar el trabajo de campo en la UIA Ciudad de México, y la mayoría de los datos corresponden a esta institución. Aunque en algunos casos se ofrece sólo como referencia información de todas las unidades que conforman el sistema UIA-ITESO. Una situación similar ocurrió con la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) que, a diferencia de la UIA, no es multicampus o multiplattel, además de que por cuestiones de recursos no fue posible incorporarla al estudio.

Otro elemento fundamental en la selección y la comparabilidad de los casos, fue la dimensión temporal, es decir, la extensión del periodo que se quiere considerar y las variables que se pretende analizar. La investigación corresponde a la comparación asincrónica, lo que equivale al problema de la comparación entre periodos que no coinciden cronológicamente, pero que se asume son procesos de desarrollo similares. El periodo de análisis coincide con la puesta en marcha de los procesos de evaluación y acreditación institucional de la FIMPES que inició en 1994.<sup>16</sup> Hasta el 2004, la UVM y el ITESM habían participado en dos ocasiones en la acreditación institucional de la FIMPES y la UIA, como ya se apuntó, lo había hecho en una ocasión.

Aunque se siguieron ciertos criterios para elegir los casos, vale decir que no se trata de una muestra poblacional y representativa del sector privado de la educación superior en México. Las instituciones seleccionadas tienen un referente de prestigio y reputación en este nivel educativo e, incluso, son una muestra de la clasificación del sector privado que Levy propuso en su trabajo pionero sobre el sector privado en 1985. No obstante, este criterio no se utilizó cuando hubo que decidir cuáles de ellas se incorporaban a la investigación. Una limitante esencial para los resultados que arrojó el estudio fue que, precisamente por el posicionamiento de estas IESP en el campo organizacional, incluida su relación con las FIMPES; su particular visión respecto a los efectos de la acreditación institucional en su calidad, puede ser muy diferente de aquellas instituciones que no gozan de ese mismo prestigio y que están en un proceso de desarrollo institucional distinta. Esa es una investigación pendiente.

### *Revisión y análisis de bancos de datos*

Casi todas las instituciones y organismos cuentan con información sobre el objeto de estudio que apoya el proceso de investigación, tal es el caso de ANUIES, FIMPES, CIEES, SEP, COPAES, CONACYT y CENEVAL, y cada una de las IESP elegidas para la investigación. Se revisaron algunos documentos, como los reportes de acreditación o informes de autoestudio de las IESP, de rectores, legislación universitaria, reglamentos y normas de las autoridades educativas; marcos de referencia para la evaluación y acreditación, entre los más representativos.

---

<sup>16</sup> Tanto el ITESM como la UVM debieron realizar su tercer proceso de acreditación en 2009 y 2010, respectivamente.

### *Determinación de los actores relevantes para el estudio*

Gran parte de lo que no podemos observar personalmente, otros sí lo han hecho. Dos de las utilidades del estudio de casos son las descripciones e interpretaciones que se obtienen de otras personas, ya que no todos verán el problema de la misma forma, pues en las Ciencias Sociales por lo general no se abordan fenómenos aislados. La acreditación institucional realizada por la FIMPES se ha institucionalizado y actualmente forma parte de la política pública de educación superior impulsada por el Estado; por tanto, se trata de un fenómeno complejo y es importante para la investigación reconstruir el punto de vista de ciertos actores relacionados con éste. Con el propósito de avanzar en este sentido, se definió un conjunto de informantes clave que permitieran, de acuerdo con el objetivo del trabajo, obtener la visión del problema desde las IESP y conocer la interpretación que hacen del fenómeno los responsables de aquellos organismos o agencias gubernamentales y no gubernamentales que forman parte del complejo diseño institucional construido en el país para impulsar el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

En el primer caso, el de las IESP elegidas para el estudio, se definieron dos informantes clave por cada una de ellas: el rector institucional, dado que nos interesa su opinión sobre la eficacia de la acreditación institucional como mecanismo para mejorar la calidad en las IESP, y el responsable de dirigir y coordinar los procesos de acreditación institucional, tanto de la FIMPES como de otros organismos evaluadores o acreditadores, como los CIEES y los organismos reconocidos por el COPAES. Las opiniones de estos actores son importantes porque la acreditación es un proceso que involucra a todas las unidades académicas que integran a las IESP y no sólo a alguna de ellas o a algún programa académico, como es el caso de la evaluación que realizan los CIEES o la acreditación llevada a cabo por los organismos reconocidos por el COPAES, de tal forma que el proceso se conduce desde el nivel más alto de la estructura formal de la IESP. En el segundo caso, el de los responsables de las áreas directamente vinculadas con los procesos de evaluación de los organismos o agencias relacionados con el aseguramiento de la calidad, se eligió a ANUIES, FIMPES, los CIEES, COPAES, CENEVAL, Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Contaduría y Administración (CACECA) y SEP.

Una vez que se seleccionaron los casos y los informantes clave, se definieron las herramientas metodológicas para obtener la información que permitiera

poner a prueba las hipótesis de la investigación. De acuerdo con Stake (1998), la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples, por lo que se diseñaron instrumentos semiestructurados y diferenciados para cada tipo de informante clave. Las entrevistas se realizaron entre mayo y diciembre de 2005, tuvieron una duración que osciló entre una y dos horas, dependiendo del entrevistado, quien en algunos casos estableció desde el primer contacto la duración de ésta. Se realizaron 16 entrevistas, 13 de ellas fueron a diferentes actores y tres se repitieron con alguno de ellos. Es decir, las tres primeras entrevistas sirvieron para retroalimentar los guiones previamente diseñados. El tiempo en el que se realizaron las entrevistas pudiera considerarse extenso respecto al número de ellas, sin embargo, la investigación enfrentó una dificultad al tratarse, en su mayoría, de funcionarios de primer nivel y con agendas sumamente saturadas. En algunos casos la respuesta no fue tan inmediata como se esperaba. Para integrar el estudio de casos, la primera estrategia fue realizar un análisis individual de cada uno de ellos, en función de las dimensiones y variables definidas. Posteriormente, se hizo un cruce interinstitucional comparando cada dimensión, así como de los tres casos en su conjunto (Yin, 2003).

Una primera categoría de análisis para conocer cuáles han sido los efectos de la acreditación institucional de la FIMPES, en la calidad de las IESP, se refiere al concepto de calidad asumido por las propias instituciones, a partir de sus discursos institucionales. Las variables para esta categoría son:

- **Valores.** Se refiere a los elementos de carácter conceptual que orientan la misión, los objetivos y las funciones de las IESP, además de su gestión académica y administrativa. A partir del uso de herramientas de gestión administrativa, como planeación estratégica y valores institucionales, a menudo éstas se integran como parte de la visión, misión, principios y estrategias de desarrollo de las IESP. Los valores orientan el desarrollo de las funciones.
- **El perfil de los actores.** Alude a los rasgos peculiares de actores que la institución considera como fundamentales para realizar sus funciones y el logro de sus objetivos institucionales. Se trata de los profesores, alumnos (en su calidad de estudiantes y egresados) y personal de apoyo para la gestión académica y administrativa, así como de la forma en que se organizan, lo que permite observar su participación en las IES.

- **El perfil de las funciones.** Indica aquéllas que realizan las IES: docencia, investigación y difusión de la cultura, también las que se vinculan con ciertas características de las instituciones, evidentes en clasificaciones o tipologías previamente establecidas de manera formal (legal) o en respuesta a la implementación de ciertas políticas a las que se llega por consenso.
- **Perfil de infraestructura.** Representa la suficiencia e idoneidad de los recursos físicos de las IES para desarrollar sus funciones; por ejemplo, edificios, estacionamientos, equipos, laboratorios, talleres y materiales.
- **Referentes de modernidad.** El contexto de las instituciones influye en ellas y las orienta para considerar ciertos aspectos que las ubican dentro del campo organizacional como IES actualizadas y competitivas.
- **Legitimidad social** (ideas de prestigio, reputación y reconocimiento social, mejora continua, participación en el mercado de la educación superior y repercusión en las utilidades). Se refiere a las relaciones que establecen las IES con otros sectores de la sociedad, con los que intercambian bienes simbólicos y materiales, las cuales las colocan en cierta posición del estatus institucional y les otorgan reconocimiento y prestigio.

Esta construcción conceptual de calidad en las IESP se apoya en las entrevistas realizadas a las instituciones elegidas y en sus discursos ubicados en los documentos institucionales que se analizaron. Por discurso se entiende en este trabajo el uso del lenguaje como práctica social (Navarro, 1998), es decir, “el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación o aun de conocimiento [...], sino también un instrumento de poder. Uno busca no sólo ser entendido, sino también ser creído, obedecido, respetado, distinguido” (Bourdieu, citado por Navarro, 1998).

Una segunda categoría de análisis se vincula directamente con la posición que asumen los dirigentes de las instituciones frente a la acreditación institucional que lleva a cabo la FIMPES. La información obtenida sobre este asunto se triangula con la visión de otros actores del campo organizacional al respecto. A partir de esta triangulación se buscó obtener una visión integrada que permitiera reconstruir la génesis del proceso de acreditación institucional de la FIMPES, con el fin de comprender la situación actual que perciben los actores.

CUADRO 5. Dimensiones y variables de análisis en el estudio

Dimensión	Variable
<p><b>Calidad</b></p>	<p>Valores: elementos de carácter conceptual que orientan la misión, los objetivos y las funciones de las IESP y su gestión académica y administrativa.</p> <p>Perfil de los actores: rasgos peculiares de los actores que la institución considera como fundamentales para realizar sus funciones y el logro de sus objetivos institucionales (profesores, alumnos y personal de apoyo).</p> <p>Perfil de las funciones: hace alusión a las actividades que realizan las IES: docencia, investigación y difusión de la cultura.</p> <p>Perfil de infraestructura: se refiere a la suficiencia e idoneidad de los recursos físicos de las IES para el desarrollo de sus funciones.</p> <p>Referentes de modernidad: influencia del contexto.</p> <p>Legitimidad social (ideas de prestigio, reputación y reconocimiento social, mejora continua, participación en el mercado de la educación superior y repercusión en las utilidades).</p>
<p><b>Eficiencia de la acreditación institucional</b></p>	<p>Génesis del proceso: cómo surgió, cuál fue su origen, quiénes eran los principales promotores de su implementación en México.</p> <p>Efectos en la mejora del concepto de calidad propuesto por los actores de las IESP del estudio.</p> <p>Problemas más relevantes que detectan los actores en el funcionamiento de la acreditación institucional como mecanismo para mejorar la calidad en las IESP.</p> <p>Participación en otros procesos de evaluación y acreditación.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Después se reconstruyen los discursos para apreciar cuáles son los efectos de la acreditación en la calidad de la educación superior y si éstos coinciden con los objetivos que la propia FIMPES se propuso desde su origen, en su evolución y su estado reciente.

Otro asunto notable, que se aborda en el estudio, se refiere a los principales problemas que ha enfrentado la acreditación institucional como fuente de mejora de calidad y la posición que las IESP han asumido frente a otros mecanismos de evaluación o acreditación, impulsados por la política pública en educación superior.



## CAPÍTULO 2

### MERCADO, EVALUACIÓN Y CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA INSTITUCIONAL

#### La coordinación de mercado en la educación superior privada

Clark (1983) plantea la forma de regulación, integración y orden en los sistemas nacionales de educación superior; propone como punto de partida tres tipos ideales: sistema estatal, de mercado y profesional, los cuales se combinan en tiempo y espacio, de modo que los sistemas nacionales se desplazan sobre un *continuo* que va desde una administración estatal unitaria unificada hasta una forma de coordinación sustentada en nexos de mercado. Estas formas ideales de integración de los sistemas nacionales pueden variar considerablemente en sus rasgos internos y combinaciones, cada una tiene dinámicas propias respecto a los procesos de crecimiento. De los tipos ideales es posible derivar cuatro maneras de coordinación de los sistemas: burocrática, política, profesional y de mercado.

La educación superior privada en México opera bajo un modelo de coordinación de mercado, derivado de la complejidad para avanzar en la definición de un marco legal que considere elementos de carácter político, económico y social, dadas las complejas interrelaciones de diferentes actores de los sectores público, privado y social en los ámbitos federal, estatal y local. Como consecuencia, el sector se ha caracterizado por un proceso de expansión acelerado y desordenado, aunque con cierto estancamiento en la última década, al no registrarse una injerencia estatal significativa en el funcionamiento y desarrollo de aquél.

En este modelo de coordinación los intercambios no regulados son los que vinculan a las personas y a los sectores. El supuesto para su operación es similar a las características del modelo económico de libre mercado, donde se asume que el cambio no es el resultado de planes diseñados desde oficinas centrales, sino de la interacción de múltiples acciones no planeadas, ya que la “regulación natural” del sistema está dada por el equilibrio entre la oferta y la demanda de servicios (Clark, 1983; Mendoza, 2002).

Este tipo de coordinación supone la presencia de distintos mercados que se generan de los diversos intercambios que las instituciones de educación del sector privado establecen con actores sociales, derivando en mercados de consumidores, ocupacionales e institucionales, entre los más relevantes. El primero se observa donde se intercambia dinero por bienes y servicios, es decir, las cuotas aportadas por los estudiantes que reciben a cambio un determinado servicio. Las opciones pueden ampliarse en sistemas que permitan la competencia entre las instituciones para atraer estudiantes, donde cada una asegura ofrecer un “tipo de productos” como método para conseguir consumidores y construir su propia base en cierto segmento de mercado. La “economía matricular” es un elemento fundamental en el análisis del mercado de consumidores, pues se asocia a la formulación de presupuestos de las instituciones. De acuerdo con Clark (1983), el criterio de la inscripción puede dominar la toma de decisiones dentro y fuera de los establecimientos, así como condicionar la relación entre el Estado y aquéllos. Así, al incrementarse la capacidad de los estudiantes como clientes potenciales para pagar los costos de una educación superior diversificada, el mercado de consumidores se va consolidando.

La configuración de los mercados institucionales es consecuencia del fortalecimiento de los mercados de consumidores. Los establecimientos que logran un elevado posicionamiento en este último avanzan hacia un lugar privilegiado en el mercado de instituciones, donde los factores de interacción son los mismos establecimientos, en lugar de los consumidores o los empleados. Las relaciones entre instituciones se determinan por la naturaleza de sus mercados de consumidores y los ocupacionales internos, así como por las posiciones asumidas por cada institución. La reputación es la principal mercancía de intercambio y el prestigio norma los criterios no sólo de los consumidores y trabajadores, sino también de las propias instituciones.

Un sistema de educación superior orientado por las fuerzas del mercado podría tener secuelas negativas para el Estado y la sociedad. En México, por ejemplo, la ineficiencia del marco normativo y de la gestión han promovido un proceso de expansión caracterizado por la heterogeneidad institucional, sobre todo por la calidad de las IESP y, por tanto, por la presencia de instituciones que orientan la toma de decisiones en respuesta a las fuerzas del mercado y no en función de otras variables, como la pertinencia social y la calidad de la oferta educativa que se imparte (Trow, 1987; Clark, 1983).

Además, a los problemas de cobertura que padece el país en torno a la educación superior, se suman los de la calidad deficiente que enfrenta un gran número de jóvenes, quienes ante el constante rechazo en los exámenes de selección que aplican la IES públicas, así como sus limitaciones económicas para acceder a una de prestigio, terminan por inscribirse en alguna institución que, a pesar de no cumplir con sus expectativas, resulta ser la única opción para incorporarse a la educación superior.

Paradójicamente, la competencia en la educación superior conduce tanto a una mayor diversidad como a más homogeneidad. Incrementa la diversidad porque las instituciones tienden a “medir el éxito” dentro del sector y del mercado en que compiten. Aquéllas consideradas exitosas buscan estrategias de mercado que les permitan diferenciarse y funcionar como modelo para otras instituciones de menor estatus, las cuales se esfuerzan por ganar ventajas cuando compiten con otros establecimientos y sectores. La competencia entre éstos incluye imitar a las que se encuentran en las posiciones o estatus más altos del *ranking*, hecho que abarca formas y estilos de organización académica, *curriculum* y tipos de liderazgo; por ello, se generan procesos de homogeneización entre las instituciones, a pesar de que aparentemente cada una de ellas imprime su “sello” que las hace diferentes.

### **El campo organizacional de la educación superior privada**

DiMaggio y Powell (1991: 106) definen como campo organizacional a “aquellas organizaciones que, en conjunto, constituyen un área reconocida de la vida institucional: los proveedores principales, los consumidores de recursos y productos, las agencias reguladoras y otras organizaciones que dan servicios

o productos similares”. Si bien la educación superior privada forma parte del campo organizacional de la educación superior en México, posee características particulares que permiten analizarla desde esta perspectiva, identificando su constitución. En el nivel de los proveedores podemos ubicar al sector de las IESP, independientemente de su tipo y tamaño. Entre los consumidores de recursos y productos se puede mencionar a los estudiantes reales y potenciales que, según diferentes circunstancias y expectativas, se inscriben en alguna IESP para cursar sus estudios profesionales. También se encuentran en este grupo los actores relacionados con el mercado laboral, incluidos los sectores público (dependencias y organismos de gobierno), privado (empresas productoras de bienes o servicios) y social (organismos no gubernamentales). Estos actores se relacionan con los proveedores y con los consumidores porque representan los espacios donde en algún momento se incorporarán para desempeñar algún tipo de actividad (servicio social, prácticas profesionales, actividades laborales remuneradas).

En el ámbito de las agencias reguladoras se sitúa el papel que juega la Secretaría de Educación Pública, por medio de agencias gubernamentales, normas y reglas que delimitan el comportamiento de las IESP. Además, incorporamos aquí la participación de organismos y agencias no gubernamentales, orientadas a la mejora de la calidad pues, como se verá, ejercen un impacto considerable en el comportamiento de las IESP, al operar como agentes autorreguladores y promotores de innovaciones que ofrecen mejorar el desempeño de las organizaciones educativas.

Siguiendo a los mismos autores, el proceso de estructuración de un campo organizacional obedece a cuatro etapas: un “aumento en el grado de interacción entre las organizaciones en el campo; el surgimiento de estructuras interorganizacionales de dominio y de patrones de coalición claramente definidos; un incremento en la carga de información de la que deben ocuparse las organizaciones que participan en un campo, y el desarrollo de la conciencia entre los participantes de un conjunto de organizaciones de que están en una empresa común” (DiMaggio, 1983, citado en DiMaggio y Powell, 1991: 106).

Desde la perspectiva organizacional las instituciones de educación superior, junto con las escuelas y los hospitales, son concebidas como “organizaciones suaves”, a diferencia de las llamadas “organizaciones duras”, como las empresas y las entidades dedicadas a la producción, el comercio y la intermediación financiera. En las “suaves”, los criterios e indicadores formales de desempeño

económico, centrados en la productividad y eficiencia técnica, así como en la rentabilidad económica, no se aplican de manera directa ni se expresan explícitamente en la estructura y las prácticas de la organización (Ibarra, 2008: 4). De hecho, se enfatiza el alto contenido simbólico de tales medidas de eficiencia y racionalidad formal al constituirse como mitos que posibilitan la construcción de legitimidad en la organización (Buendía, 2011: 10).

En este sentido, para Cohen y colaboradores (1972), las organizaciones educativas representan “anarquías organizadas”, mientras que para Weick (1976) son *loosely coupled systems* (organizaciones flojamente acopladas), que se caracterizan por la existencia de tiempos perdidos; construcción de redes que deberían ejercer influencia positiva, pero débiles y lentas; falta de coordinación entre individuos y entre colectividades; ausencia relativa de regulaciones; planeación poco ambiciosa o inalcanzable; escasa inspección de actividades; alta descentralización de funciones y discreción para tomar decisiones, entre otros aspectos. En este tipo de organizaciones el cambio es accidental porque es resultado de la agregación circunstancial de agendas, soluciones, decisiones, actividades y formas organizativas de los diversos actores, los cuales carecen de objetivos compartidos (Álvarez, 2004: 30).

No obstante, el llamado generalizado a una mayor rendición de cuentas a la sociedad ha promovido el cambio en las formas, métodos, procedimientos y prácticas de control de las organizaciones educativas. En el ámbito de la educación superior mexicana, las transformaciones políticas de los años noventa del siglo xx plantearon un reto en este sentido, vía la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad como motor de cambio y según el diseño institucional actual que atiende distintos niveles (establecimientos, programas, proyectos, grupos e individuos) y funciones (docencia, investigación, difusión, servicios, gestión e infraestructura). Estos mecanismos han planteado a las organizaciones educativas la necesidad de “acoplarse” y proponer objetivos comunes que posibiliten mejorar su calidad y eficiencia bajo modelos que se acercan cada vez más a los implementados en las llamadas organizaciones “duras”, fenómeno que también se ha denominado como el traslado de la gestión de los negocios a la universidad (Buendía, 2011; Rowan, 2006).

En este contexto, las IESP pueden ser concebidas como organizaciones que asumen modos de orden y gestión académica y administrativa, privilegiando el modelo de conducción y operación de los negocios, materializado en lo que Ibarra (2005) denomina empresarialización de la universidad; proceso por el

cual, a partir de la modernización de la educación superior, las instituciones son vistas cada vez más como corporaciones burocráticas que pueden manejarse de la misma forma que cualquier otro negocio. La estructura organizacional vertical que caracteriza a las IESP facilita la comprensión de este tipo de organizaciones desde esta óptica, incluso es muy probable que sus prácticas de gestión no se hayan modificado al incorporar los mecanismos de aseguramiento de la calidad, más bien es factible que se profundizaran y orientaran hacia fines específicos que contribuyan a mejorar su posición en el mercado educativo.

Aunque Ibarra (2005) no ahonda en el problema de la empresarialización del sector privado, se comprende la complejidad de este proceso en el supuesto de la dependencia económica de la matrícula, al tiempo que se presume que la gestión académica y administrativa desarrollada por las instituciones se asocia con prácticas administrativas de corte empresarial, las cuales les permiten ser eficientes como negocios, con base en la relación costo/beneficio y a la luz de estrategias de calidad en los productos o servicios ofrecidos. Esto impacta en aspectos como el proceso de selección de estudiantes (limitado a ciertos criterios o de puertas abiertas); conformación de la planta académica (nivel de formación y tiempo de dedicación); disposición de la infraestructura (suficiente y adecuada para las funciones que realiza); orientación y desarrollo de la docencia; investigación y difusión de la cultura; estructura organizativa y modelo de planeación; toma de decisiones (vertical o participativa) y la forma de administrar financieramente a la organización educativa (distribución y participación de utilidades).

En el contexto de la empresarialización y el mercado, las IESP participan en los distintos tipos de mercado propuestos (instituciones, estudiantes y ocupacionales), bajo el modelo de coordinación de mercado, el cual supone competencia a partir de la oferta y demanda de los productos y servicios. En su posición más radical, se presume en la economía de la empresa que las organizaciones diseñan estrategias competitivas para buscar una posición favorable y estable en el sector, lo cual se refleja en las características que hacen diferentes y atractivos a sus productos o servicios, así como en los costos de éstos.

Bajo esta misma lógica, con el propósito de explicar el comportamiento organizacional, Ritzer (1999) define el concepto *macdonalización* como una forma de ordenamiento que rebasa la racionalización de la burocracia en diferentes actividades de la vida cotidiana, entre las que se encuentra la educación. Señala que la universidad contemporánea se ha transformado en una forma de consumo, en la que los estudiantes y sus padres son clientes que “consumen” edu-

cación; se trata de auténticas “catedrales de consumo de la educación”, donde es fundamental atraer y retener a los estudiantes mediante distintos mecanismos a fin de ofrecer educación eficiente a un costo razonable y hacen parecer a las universidades como “espectaculares” o, lo que Ritzer (1999) llama, “encantadoras”. Esos mecanismos son el desarrollo y uso de la simulación para sorprender a los consumidores y la manipulación del tiempo y el espacio; es decir, que aquello que tomaba años para su realización (por ejemplo, estudiar una licenciatura, maestría o doctorado) ahora puede lograrse en mucho menos tiempo.

Estas posiciones contradictorias permiten distinguir dos tipos de instituciones universitarias que encontraríamos en los extremos de un amplio espectro. Por una parte, las universidades o instituciones de educación superior de tipo fordista, las *McUniversities* (Ritzer, 1999), universidades-fábrica, manejadas a partir de criterios técnico-instrumentales para la producción de certificados en serie, en el menor tiempo y al más bajo costo posibles. Por la otra, un segmento más pequeño de instituciones universitarias, las universidades posmodernas y los centros de excelencia, basados en un modelo comunitario flexible que facilita la generación de conocimientos y la formación de expertos de alto nivel. En el recorrido por estos extremos seguramente encontramos múltiples configuraciones de las IESP.

La visión de las IES como “organizaciones duras” o negocios no considera la naturaleza compleja de los establecimientos educativos. La universidad, como institución social, es producto de largos y complicados procesos interactivos entre el Estado y diversas fuerzas, grupos y élites de la sociedad interesados en edificar un espacio institucionalizado de formación y difusión del conocimiento científico, humanístico y técnico en la sociedad. La universidad es un espacio donde la producción y la socialización del conocimiento se fundamentan en elevados niveles de calificación y en una organización colegiada, la cual encuentra su razón de ser en la producción de sinergias que de otra manera no se generarían (Acosta, 2000; Ibarra, 2001). Asimismo, la relación entre la universidad y la sociedad es el resultado de la influencia que ejercen los procesos socioculturales económicos y políticos en la génesis y el desarrollo de la universidad, así como la capacidad que tiene ésta para influir en la conformación de un entorno favorable al desempeño de sus funciones e incrementar la legitimidad de sus acciones (Acosta, 2000).

La interacción histórica entre universidad y sociedad se cristaliza en las formas de organización que adoptan las instituciones universitarias para cumplir

sus funciones formales (docencia, investigación, difusión y preservación de la cultura). Es decir, la manera en que se organizan y distribuyen las funciones y poderes para responder a los estímulos internos y externos que impulsan su crecimiento y desarrollo (Acosta, 2000).

### **Mercado, estatus y legitimación en el campo de la educación superior privada**

La configuración del mercado de instituciones privadas se vincula, por un lado, con la oferta de los servicios educativos que éstas desarrollan con base en ciertas características o atributos y que se encuentran “colocados” en el mercado educativo para ser elegidos por los demandantes; por el otro, con la forma específica que adopta la lógica de la demanda y los gustos o preferencias de los estudiantes o consumidores potenciales. La relación oferta-demanda en la educación superior se determina por las condiciones económicas y sociales de los demandantes, el estatus y la legitimación de los oferentes.

En el primer caso, en las condiciones económicas y sociales de los demandantes, como señala Bourdieu (2002), se trata de sustituir la relación abstracta entre consumidores con gustos intercambiables y productos con propiedades uniformemente percibidas y apreciadas por, otra entre gustos que varían según las condiciones económicas y sociales de su producción, y productos; en este caso los servicios educativos, a los que confieren sus diferentes identidades sociales.

En el ámbito del estatus institucional, Trow (1987) afirma que hay una dimensión objetiva y una subjetiva. La primera se refiere a la posición que ocupan las instituciones respecto al marco normativo que aplica el Estado, en aspectos como financiamiento, autonomía y gestión académica. Es decir, la regulación y la aplicación de la ley, pero no se relaciona con el prestigio y la reputación de las instituciones en términos de cuál es su posición en el imaginario social. Una institución puede estar legalmente constituida, pero ocupar una “posición” muy baja en el estatus institucional.

La dimensión subjetiva del estatus se relaciona con las distinciones en reputación y prestigio y se refiere a la diferenciación de las instituciones dentro de los sectores; la posición o estatus de éstas no la determina el Estado o sus relaciones con ellas, sino las características o indicadores de gestión académica y administrativa que surgen del campo organizacional donde opera la educación

superior y que se van conformando en medios de legitimación social. Algunos de estos indicadores son tradicionales en el campo de las IES, como la participación de profesores distinguidos, el desarrollo de investigación y los vínculos interinstitucionales.

La otra fuente de prestigio de las IES, que las coloca en una cierta posición del *ranking* institucional, la establece la asignación de funciones, derechos, privilegios y recursos que otorgan los gobiernos a determinados sectores o instituciones.

La reputación y el prestigio en el sector privado de la educación superior se entienden como espacios de resguardo de “éxitos” acumulados en todos los mercados donde participan y compiten las instituciones. Estos mercados pueden ser: estudiantes, profesores-investigadores, financiamiento a la investigación y publicación de investigaciones, así como reconocimiento público por el trabajo desempeñado por la institución. De ahí que, el estatus y prestigio de ésta se base en la calidad percibida y la distinción como entidad académica (Trow, 1987).

Las fuentes de estatus y prestigio de las instituciones se asocian con su evolución y han ido cambiando. Actualmente, sobre todo en el sector privado de la educación superior, ellas establecen su prestigio y su reputación “a los ojos del público y de los estudiantes/clientes potenciales” en la empleabilidad de sus graduados y en mecanismos sustentados en la mejora de la calidad que han surgido en el campo organizacional, otorgándoles una “credencial” que les acredita la “excelencia y calidad académica” y las legitima socialmente en el marco de la rendición de cuentas.

Entre las estrategias para evidenciar el estatus y prestigio de las instituciones, y establecer elementos de diferenciación en el mercado educativo, así como introducir regulaciones al modelo de mercado, destacan los procesos de evaluación y acreditación, centrados en la valoración de los procesos y resultados de las instituciones y de sus programas, como es el caso del modelo de acreditación de la FIMPES.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> En el caso de las instituciones públicas, han dominado las políticas del Estado evaluador que se define como “una racionalización y una redistribución general de funciones entre el centro y la periferia, de manera tal que el centro conserva el control estratégico global, por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones, la definición de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la calidad del producto” (Neave, 1990: 8). El control estatal se define como un control a distancia, donde la planeación debe partir de la capacidad de autorregulación del sistema de educación superior y de la capacidad de cada una de las instituciones que lo conforman. Las instancias gubernamentales, bajo este modelo juegan el papel de evaluadoras.

El uso de estos mecanismos e instrumentos obedece a distintas motivaciones y objetivos de las instituciones, pero se relaciona con su legitimidad social en una lógica competitiva.

Sumado al estatus y al prestigio que buscan las organizaciones se encuentra la legitimidad que califica las relaciones de autoridad en organizaciones, grupos sociales e individuos. Una de las partes detenta algún tipo de autoridad, apela a un núcleo moral superior (valores), se sustenta en una condición de necesidad y se atribuye un estatus de merecimiento (Bendix, 1960, citado por Álvarez, 2004); las otras partes reconocen la autoridad y el derecho a ejercerla. Para que esta relación se conserve, la autoridad debe tener la capacidad de mantener la creencia de que es conveniente y necesaria para los fines de grupos sociales más amplios (Lipset, 1960, citado por Álvarez, 2004). Es decir, las relaciones de autoridad son un sistema de creencias y normas que conforman una constelación de sentidos (Weber, 1996). Por ello, la legitimidad se construye por medio de representaciones colectivas y sistemas de significado. Estas constelaciones conjugan diversas fuentes que llegan a ser funcionales para el sistema de autoridad, a condición de conservar su equilibrio.

En el campo de la educación superior, de acuerdo con Álvarez (2004), la legitimidad implica una relación entre la autoridad académica y diferentes públicos, en la que se intercambian bienes (simbólicos y materiales). En el caso de las IESP, los bienes simbólicos son el prestigio (reconocimientos, premios, títulos, posiciones), el poder (capacidad de negociación con el Estado, toma de decisiones de orden académico) y los recursos (colegiaturas y otras formas de financiamiento, por ejemplo, donaciones). El intercambio se realiza entre sujetos internos y externos a la organización en la que se producen esos bienes. Los internos participan en distintas posiciones, según los arreglos de autoridad, intereses, valores, creencias y normas compartidas. Los externos se sitúan en distintas esferas, pero pertenecen o están vinculados al mismo campo, por ejemplo, empleadores, financiadores, estudiantes potenciales y padres de familia.

En este sentido, la política gubernamental de los años noventa del siglo pasado, en la que se privilegia la evaluación como estrategia para avanzar en la calidad educativa, comprende un conjunto de reglas y organismos gubernamentales y no gubernamentales, los cuales participan en el diseño, coordinación e implementación de un marco de regulación basado en la evaluación. Desde esta mirada, la política que institucionalizan de manera conjunta los distintos tipos de organismos e instancias con el propósito de orientar la transformación de las

IES representa un conjunto de estrategias basadas en la evaluación o “control a distancia”, ejerciendo efectos positivos (“recompensas o premios”) o negativos (“sanciones o castigos”), de orden material y simbólico para las IES y que responden a un determinado patrón de legitimidad (Del Castillo, 2005). En el Cuadro 6 se resume el patrón de legitimidad externo de las IESP superior.

**CUADRO 6. Patrón de legitimidad externo de las instituciones privadas de educación superior**

Ámbito	Actores	Bienes materiales/simbólicos
Marco legal	SEP Institución incorporante (UNAM, IPN, universidades estatales)	Reconocimiento de los títulos y grados expedidos
Relaciones con otros actores	ANUIES FIMPES Organismos acreditadores	Participación en el diseño de políticas Participación en la toma de decisiones que afectan el sector
Reconocimiento y prestigio	Alumnos reales y potenciales Padres de familia Mercado laboral Organismos no gubernamentales (ANUIES, FIMPES, CONACYT) Organismos evaluadores y acreditadores (CIEES, COPAES) Agencias gubernamentales (SEP, SES)	Valores: calidad de la educación superior privada Mejores habilidades y competencias a desempeñar en el mercado laboral
Estatus	Posicionamiento	Posición a los ojos de los “consumidores”

Fuente: Elaboración propia.

## Evaluación y acreditación como procesos institucionalizados en la educación superior

El análisis del proceso de evaluación y acreditación superior puede explicarse desde las relaciones que las IESP establecen en su campo organizacional. A partir de la década de 1990, en México se ha privilegiado la evaluación como política educativa para mejorar la calidad de la educación superior. Hoy podemos hablar de procesos institucionalizados de evaluación y acreditación en distintos ámbitos (instituciones, programas educativos, actores y procesos). Si bien las instituciones privadas en un principio no fueron objeto de estas políticas, con el paso del tiempo y dada la dinámica y relevancia que han cobrado no sólo en México sino en el mundo, se han sumado a ellas con el objetivo de mejorar su calidad, prestigio y legitimación. No obstante, la participación de las instituciones privadas en estos procesos se ha concentrado en aquellas que han logrado una posición favorecida en el mercado de instituciones, consumidores y profesionales.

La evaluación y acreditación en educación superior son instituciones en el campo de este nivel educativo, entendidas como procedimientos organizados y establecidos que se identifican con las “reglas del juego” (MacIver, 1931: 15-17, citado por Jepperson, 1999). Jepperson (1999) afirma que la institución representa un orden o patrón social que ha alcanzado cierto estado o propiedad; la institucionalización indica el proceso para alcanzarlo. Las instituciones son sistemas de programas o de gobiernos socialmente construidos y reproducidos rutinariamente (*ceteris paribus*), funcionan como elementos restrictivos y se acompañan de explicaciones que no se cuestionan (Jepperson, 1999: 195-201). Por otra parte, North (1995) define a las instituciones como las reglas del juego en una sociedad o, más formalmente, como las limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana. Por consiguiente, estructuran incentivos en el intercambio humano, sea político, social o económico (North, 1995: 16-17).

Desde esta perspectiva, la evaluación y la acreditación no son sólo mecanismos técnicos que se implementan para mejorar la calidad de la educación superior y el desempeño de sus instituciones en México, por el contrario, se han constituido en verdaderos instrumentos de política a partir de los cuales se pretende reorientar el desarrollo y desempeño de las instituciones. La evaluación y la acreditación representan las principales innovaciones y procedimientos para promover el cambio institucional y organizacional en el campo de la educación

superior. El primero puede ser entendido como un proceso incremental mediante el cual se ajustan las reglas que guían la conducta de los actores y se promueven transformaciones en la estructura jurídica y funcional, las cuales se pueden manifestar a partir de dos procesos diferenciados, uno de orden agregativo y otro integrativo (March y Olsen, 1997).<sup>2</sup> En el caso de la educación superior, el cambio institucional es del primer tipo de orden, pues implementar la evaluación en distintos ámbitos ha sido posible gracias a la negociación entre los diferentes actores, donde algunas preferencias se ven sacrificadas a cambio de satisfacer otras necesidades y se intenta modificar las reglas a favor del propio bienestar.

En tanto, el cambio organizacional en las IESP se refiere a los procesos de transformación que viven las organizaciones educativas en su estructura formal, cultural, metas, programas o misión; derivados de la incorporación o implementación de “bases técnicas similares” (DiMaggio y Powell, 1991) o innovaciones organizacionales, como los procesos de evaluación o acreditación que se han difundido ampliamente en el área organizacional y que se supone contribuyen a mejorar su desempeño y su calidad. En este sentido, el cambio organizacional opera de manera gradual y conduce a implementar y usar prácticas, enfoques y formas organizacionales que tienden a la homogeneización, como señalan DiMaggio y Powell (1991), “en las etapas iniciales de su ciclo de vida los campos organizacionales muestran una diversidad considerable en enfoques y formas. No obstante, una vez que un campo ha quedado bien establecido, hay un impulso inexorable hacia la homogeneización”.

La evaluación y acreditación externas se constituyen en uno de los vínculos principales de las IES con su entorno social o con el campo organizacional del cual forman parte. Se asumen como los medios para promover los cambios necesarios a fin de adecuar la educación superior a los nuevos requerimientos del desarrollo económico, político y social. Ello implica que dicha educación responda a una gestión basada en políticas de transparencia y rendición de cuentas, las cuales apoyen la toma de decisiones de los distintos actores y proporcionen certidumbre a quienes, desde diferentes espacios, se vinculan con ella.

Desde esta mirada, el modelo de acreditación institucional que promueve la FIMPES forma parte del entramado institucional implementado en México para impulsar la mejora de la calidad de la educación superior y se ha constituido en una innovación organizacional que busca incidir en el desempeño de las organi-

---

<sup>2</sup> Los procesos integrativos reflejan la participación ciudadana en virtud de que se comparten ciertas preferencias.

zaciones educativas. Ante la incapacidad del Estado para regular la expansión del sector privado, las IESP se han insertado en la política educativa mediante la acreditación institucional, desempeñando roles activos en la conformación del campo organizacional y fortaleciendo las relaciones con los actores del campo.

Nos enfrentamos a un fenómeno donde las IESP emulan los ambientes institucionalizados, a partir de objetivos específicos se adecuan a sus entornos y tienden a volverse isomorfas con ellos, ya sea porque se ajustan a sus ambientes por medio de interdependencias técnicas y de intercambio (Aiken y Hage, 1968; Hawley, 1968; Thompson, 1967, citados por Meyer y Rowan, 1999) o porque, como señalan Berger y Luckmann (1967), las organizaciones reflejan de modo estructural la realidad construida socialmente.

La permeabilidad del sector privado de la educación superior frente a la política educativa puede explicarse desde el concepto de isomorfismo institucional. DiMaggio y Powell (1991: 113) señalan que hay tres tipos de isomorfismo: coercitivo, mimético y normativo. El coercitivo se refiere a la imposición desde arriba, aunque no 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.

Las IESP se relacionan estrechamente con el gobierno porque éste les otorga su reconocimiento y constitución legal, pero además por la vía de la implementación del modelo de acreditación institucional se han establecido acuerdos específicos, como el de Simplificación administrativa, entre las IESP que son miembros de la FIMPES y el gobierno para obtener otro tipo de reconocimientos que contribuyen a la legitimación de aquéllas. El sistema de acreditación de la FIMPES en su surgimiento retomó la iniciativa del Estado respecto a la necesidad de impulsar la evaluación como eje rector en la mejora de la calidad. Esto responde al aislamiento relativo en el que se encontraba el sector privado de la política educativa, así como a la necesidad de generar un ambiente de legitimidad de un grupo de IESP consolidadas que tenían un amplio reconocimiento social.

El isomorfismo mimético surge por imitación. Cuando las metas son ambiguas o el ambiente crea incertidumbre simbólica, las organizaciones pueden construirse siguiendo el modelo o los patrones de otras. Así, éstas se modelan a sí mismas siguiendo patrones de entidades similares en su campo, las cuales desde su perspectiva serían las más legítimas o las más exitosas. Una de las ventajas de este tipo de isomorfismo es la reducción de costos, gracias a la búsqueda de soluciones en otras organizaciones. Uno de los riesgos principales es que el

modelo adoptado no resulte el más conveniente en la estructura formal o marco institucional del organismo.

En el marco del proceso de expansión acelerada que sufrió el sector privado de la educación superior, el modelo de acreditación de la FIMPES emerge como un mecanismo de innovación y legitimación para un grupo de IESP preocupadas por la calidad y la diferenciación en el mercado educativo, pero además representa la acción colectiva básica con la cual las IESP se incorporan a la política de evaluación impulsada por el Estado, con el propósito de mejorar la calidad institucional. De esta forma responde al relativo aislamiento en el que se encontraba el sector privado y a la necesidad de generar un ambiente de legitimidad en un grupo de instituciones consolidadas que tenían un amplio reconocimiento social. Esto, de alguna manera, mostraba la debilidad del Estado para configurar un sistema de educación superior que integrara a ambos sectores y la necesidad que veían algunas IESP de consolidarse como un grupo que contrarrestara “los embates de la SEP” y se apartara de un proceso de expansión de las IESP que “amenazaba” con el crecimiento y la competencia del mercado.

El modelo se construyó a imagen y semejanza del de acreditación institucional de *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS) en Estados Unidos, por considerarlo una estrategia adecuada y “probada” que contribuyera con los objetivos perseguidos por la federación. Algunas de las IESP que participaron en el diseño del proceso de acreditación de la FIMPES, que se encontraban acreditadas por SACS, como el ITESM y la Universidad de las Américas (UDLA), manifestaron la necesidad de implantar un modelo que recuperara la experiencia de Estados Unidos como el país que ha desarrollado desde hace muchos años las prácticas de acreditación de instituciones y programas académicos.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> La Mtra. Consuelo Díaz, directora de Efectividad Institucional de la UVM mencionaba que las principales instituciones que participaron en el diseño del proceso de acreditación de la FIMPES fueron el ITESM, con Fernando Esquivel, y la UDLA, con el Mtro. Pérez Cota. En el trabajo de campo realizado en este estudio, un investigador de la UIA afirmaba “a mí me tocó participar en los comités cuando se inició el planteamiento de la acreditación de la FIMPES. Había la tensión entre la exigencia que planteaba el Tec de Monterrey y la UDLA, que querían copiar el proceso como el SACS, porque ahí estaban acreditadas esas universidades, y las otras instituciones que se incorporaron en el diseño de los indicadores. Tanto la UDLA como el Tec decían que había que copiar el SACS, es decir, que había que hacer casi casi una ‘calca’ del modelo”.

Un alto funcionario de la FIMPES apuntaba que “había tres universidades en México que tenían la experiencia de SACS: el Tec de Monterrey y las dos Américas [D.F. y Puebla] y esa experiencia fue decisiva para que adoptáramos el sistema norteamericano. En gran parte es una imitación de la experiencia de SACS en México, con una enorme diferencia, SACS su única razón de ser es la acreditación, FIMPES tiene otra agenda muy importante de negociación con el gobierno”.

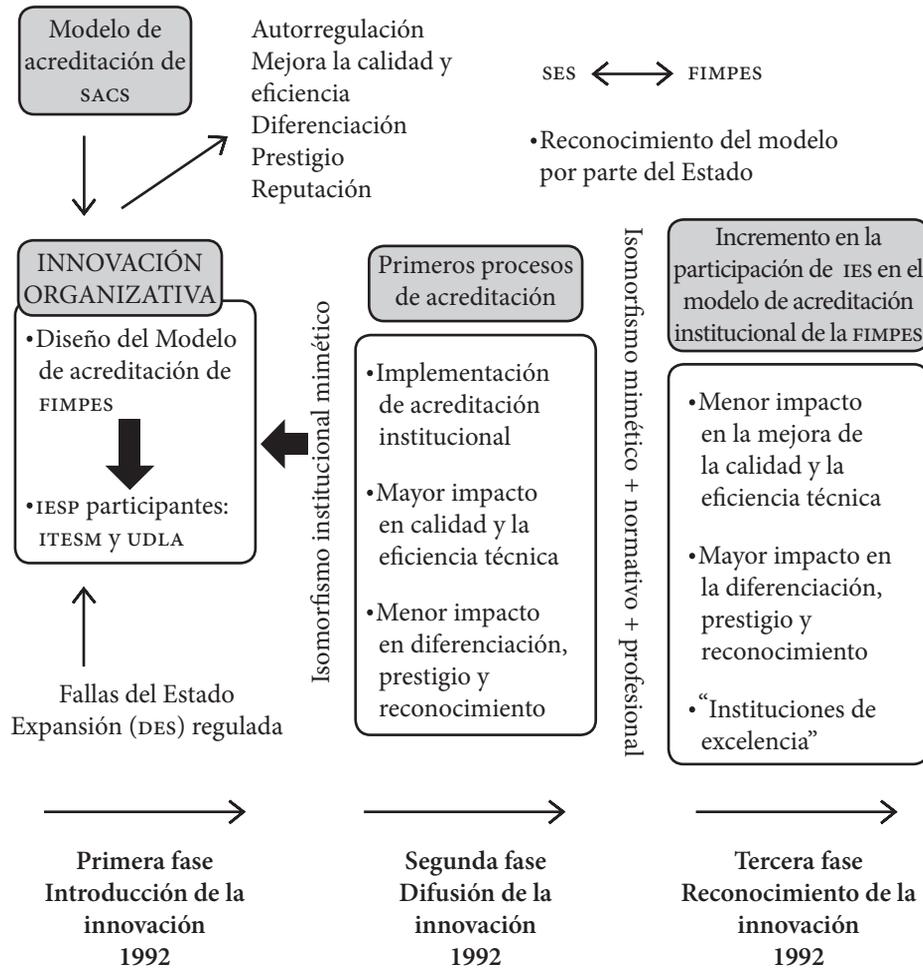
El isomorfismo normativo es resultado de la profesionalización, la cual se concibe como una lucha colectiva de los miembros de una ocupación para definir las condiciones y métodos de su trabajo, es decir, “controlar la producción de los productores”, así como para establecer una base cognoscitiva y la legitimidad de su “autonomía ocupacional” (DiMaggio y Powell, 1991: 113). En este tipo de isomorfismo, la atracción y el reclutamiento de los recursos humanos profesionales favorece la homogeneización en los campos organizacionales, pues se asume que gran parte del éxito de una organización depende del tipo de capacidades y habilidades de su personal.

Al implementar la acreditación institucional de la FIMPES se resolvía, en apariencia, no sólo el problema de la calidad y diferenciación en los mercados de consumidores e institucionales, sino que también se establecían los parámetros de conducta orientados hacia la “cultura de la calidad y de la mejora continua” en las IESP.

El isomorfismo institucional con las instituciones ambientales tiene algunas consecuencias decisivas para las organizaciones, entre otras: a) incorporan elementos que se legitiman desde el exterior, más que en términos de eficiencia, b) emplean criterios de evaluación externos o ceremoniales para definir el valor de los elementos estructurales y c) la dependencia respecto a instituciones así fijadas reduce la turbulencia y mantiene la estabilidad. El isomorfismo institucional promueve el éxito y la supervivencia de las organizaciones, ya que incorpora estructuras formales legitimadas desde afuera y se incrementa el compromiso de los participantes internos y de los componentes externos. Por otro lado, el uso de criterios de evaluación externos permite ocupar un estatus superior con relación al resto de las organizaciones y ayuda a una entidad a mantener el éxito por definición social, reduciendo sus posibilidades de fracaso (DiMaggio y Powell, 1991: 113).

Los criterios externos de evaluación incluyen, por ejemplo, recompensas ceremoniales, declaraciones de apoyo de personas importantes y el prestigio de los programas o del personal en los círculos sociales ajenos a las instituciones. Estos criterios adquieren valor y son útiles para éstas porque las legitiman en el campo organizacional. Además, demuestran socialmente las buenas condiciones de una organización y facilitan la gestión de sus recursos económicos. El esquema 1 resume lo expuesto.

**ESQUEMA 1. El modelo de acreditación de la FIMPES**



Fuente: Elaboración propia.

**El concepto *calidad* en la educación superior**

Es delicado definir la calidad en educación superior, puesto que no se trata de un problema semántico o etimológico. Partimos de que cualquier definición encierra visiones de la sociedad, la vida y la educación, así como una postura política, social y cultural, por tanto, no es un valor absoluto, neutro o universal.

La evolución histórica de los sistemas de educación superior y de sus instituciones da cuenta de ello. Por ejemplo, en términos muy generales, es posible referirse al modelo alemán y al napoleónico de universidad, en cada uno de ellos se reconoce el énfasis puesto en la investigación o en la enseñanza profesional, respectivamente. Detrás de estos supuestos, indiscutiblemente, se piensa en ciertos significados de calidad asociados a determinados contextos.

Vugth (1996) señala que en educación superior la calidad tiene dos dimensiones: intrínseca y extrínseca. La primera tiene que ver con los ideales de búsqueda de la verdad y la obtención del conocimiento, no requiere una prueba de verdad para ser admitida como tal, porque es inherente a la realidad educativa e institucional de nivel superior. La segunda se relaciona con los servicios que las IES prestan a la sociedad, donde están presentes las circunstancias históricas concretas del contexto nacional y mundial, económico, político, ideológico, social y tecnológico, en los que se inserta la institución o sistema educativo.

Así, el impulso y la preocupación por la calidad de la educación superior surgieron en el contexto del ordenamiento y la orientación de los sistemas de este nivel educativo, derivados de la expansión, diversificación o “masificación de la educación superior” en algunos países y su impacto en la asignación del gasto público (Kent, 1995). La competencia entre los distintos sectores que atienden diferentes necesidades sociales, así como entre niveles educativos, condujo a recortes presupuestarios por medio de la formulación de interrogantes sobre la calidad de los procesos y productos de la educación superior y la necesidad de dar certidumbre al presupuesto asignado a las diversas necesidades sociales que planea, dirige, organiza y controla el Estado (Vugth, 1996; UNESCO, 1998; Mendoza Rojas, 1993; ANUIES, 2000; Fresán, 2003).

Un elemento más que se incorpora al discurso de la calidad es la globalización económica, caracterizada por la interdependencia mundial y la conformación de bloques regionales, con las ventajas y limitaciones que esto conlleva. En esta lógica, el nuevo contexto internacional en el que operan las IES enfatiza la importancia de las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo. La competencia de un mercado de profesionales se inserta en el ámbito nacional y foráneo, modificando los referentes de calidad de dichas instituciones (UNESCO, 1998; Mendoza Rojas, 1993; ANUIES, 2000; Fresán, 2003).

Otro aspecto que impulsó la preocupación por la calidad fue la transición hacia economías basadas en la tecnología, que en muchos países ha estimulado la introducción de políticas para guiar la demanda estudiantil hacia campos que se

perciben como indispensables para el futuro desarrollo económico y plantean a la educación superior la necesidad de la pertinencia social (Neave, 1986, citado por Vught, 1996; Trejo *et al.*, 1992; García, 2001).

El concepto de calidad actual se liga también a los procesos de transformación que han sufrido los sistemas de educación superior en el mundo, impulsados desde los organismos internacionales, en especial por la UNESCO y el Banco Mundial. En este marco, es prácticamente impensable desvincular tal concepto en el uso de mecanismos como la evaluación y acreditación, que suponen mejoras en el desempeño de las instituciones, programas educativos y actores. Hoy la calidad de la educación de las IES pasa por otros conceptos, como eficiencia, eficacia y pertinencia, asociados a procedimientos que promuevan su “aseguramiento”. Se trata de una comparación entre una realidad observada y una realidad modelo, de un deber ser vinculado a la ideología de la eficiencia social (Edwards, 1991:6).

En esta lógica de la eficiencia, del mercado y de los procesos de globalización, Harvey y Green (1993), así como Astin (1991) proponen una clasificación sobre las diferentes concepciones de la calidad que han asumido las IES, dependiendo de sus propios contextos institucionales. La clasificación se organiza en cinco enfoques: 1) calidad vista como excepción y prestigio, 2) como perfección, 3) como aptitud para un propósito prefijado, 4) como valor agregado y 5) como transformación.

La calidad considerada como excepción es un concepto tradicional, el cual presupone que algo es especial. La buena calidad es excepcional, de clase superior y exclusividad, equivale a la excelencia o al logro de un estándar elevado, es elitista y alcanzable, pero en circunstancias limitadas. En esta concepción, Astin (1991) señala que la excelencia es a menudo valorada por la reputación de la institución y el nivel de sus recursos. El consenso del cliente o fama que se ha ganado la institución a nivel nacional o internacional ofrece la imagen de centros de excelencia en un área determinada o de instituciones mediocres (Soria, 1983).

La idea de calidad como perfección o consistencia se basa en dos supuestos: “cero defectos” y “hacer bien las cosas desde el principio”. En el primero, la excelencia se define en términos de especificaciones particulares. El producto se juzga por su coherencia con la especificación, la cual es predefinida y definible. El enfoque “cero defectos”, según Peters y Waterman (1982, citados por González y Ayarza, 2003), se liga a la noción de “cultura de calidad” o, de acuerdo con Senge (1992), se asocia con las organizaciones “abiertas al aprendizaje”, donde el producto final es responsabilidad de todos. En esta perspectiva está ausente el análisis del contexto social, político, económico, cultural y tecnológico en que se estudia el proceso educativo.

Así, pensar en productos con “cero defectos” significa renunciar a una visión crítica y analítica de lo que encierran los procesos educativos en el marco de la educación superior.

La calidad como aptitud para el logro de un propósito sugiere que ésta sólo tiene significado en relación con los objetivos para los que fue creado el producto o servicio (Ball, 1985; Reynolds, 1986; HMI, 1989; Crawford, 1991, citados en Harvey y Green, 1993). Esta perspectiva ofrece dos vías por las que se especifica el propósito. La primera enfatiza la responsabilidad del cliente, la segunda la localiza en el proveedor.

En cuanto a las especificaciones, se supone que son los clientes quienes determinan los requerimientos o características de los productos y servicios, las cuales requieren evaluaciones constantes para favorecer su satisfacción. Sin embargo, la idea de que es el cliente quien define el producto o servicio no es del todo cierta. Las especificaciones de éstos son mediadas por el costo, la tecnología disponible, el tiempo y la mercadotecnia. Lo que para el cliente son especificaciones del producto o servicio para atender sus necesidades, en realidad son resultados, cuando menos en parte, tanto de las estrategias de mercadotecnia como de la segmentación de los mercados. Ambos determinan y reflejan dialécticamente las expectativas y elecciones de los consumidores (Lamb, 1998: 212). En el campo de la educación superior no está claro si el cliente son los padres, los alumnos, el mercado laboral u otros actores sociales, así como la forma en que deberán establecerse los requerimientos del servicio educativo.

En cuanto a la satisfacción del cliente proporcionada por el proveedor, se supone que el incremento en la competencia y la estrategia de “nichos” de mercado establecerían un mercado libre en la educación superior.<sup>4</sup> En él, las “fallas del mercado” se reajustarían en automático, dejando fuera de la competencia a aquéllos que no pudieran lograr la satisfacción “necesaria” en el cliente.

El concepto de calidad, relacionado con la visión de la satisfacción del cliente, no implica que exista la calidad de los productos, tal como la percibe la mirada del consumidor. En el caso de la educación superior se podría “abusar de la satisfacción del cliente”. Si el cliente es el alumno, es posible que se generen facilidades exacerbadas para mantener su satisfacción durante el proceso educativo. Si el cliente es el mercado de trabajo y se busca satisfacer sólo sus requerimientos en los

---

<sup>4</sup> En este trabajo se entiende por “nicho” el segmento de mercado que se logra por medio de una estrategia de mercado metaconcentrado y su éxito se mide en función de las ventas.

programas de estudio, entonces se corre el riesgo de supeditar las funciones de la universidad a uno solo de los actores sociales.

De acuerdo con Astin (1992) y González y Ayarza (2003), la calidad como valor agregado es la capacidad de la institución de influir favorablemente en sus miembros (alumnos y profesores); es decir, establecer diferencias positivas en su desarrollo intelectual, personal y social desde el inicio hasta el final de sus estudios universitarios. El valor agregado es una medida de calidad en tanto la experiencia educacional incrementa el conocimiento, las habilidades y destrezas de los estudiantes. El uso de indicadores de desempeño es crucial para comprender la calidad como valor agregado (González y Ayarza, 2002; Kogan, 1989; Astin, 1991). En este enfoque, los conceptos clave son *eficiencia* y *eficacia*.<sup>5</sup>

La visión de la UNESCO (1998) complementa esta postura. La calidad es un concepto multidimensional que depende del entorno de un determinado sistema o propósito institucional, o de condiciones y normas en una disciplina determinada. La calidad se refiere a las funciones y actividades principales de la educación superior: calidad de la enseñanza, formación e investigación, lo que se traduce en calidad del personal y de los programas, como consecuencia de la enseñanza y la investigación. También se debe prestar atención a la calidad de los alumnos, de la infraestructura y el entorno de la institución. La vía que la UNESCO reconoce para lograr la calidad de la educación superior es el proceso de evaluación y apreciar que aquélla, la calidad, debe contar con la participación activa del personal de enseñanza e investigación, de estudiantes y dirigentes, además de centrarse en un proceso de “modernización” y rendición de cuentas (*accountability*).

Finalmente, la calidad como transformación se basa en la noción de cambio cualitativo. La transformación incluye, además de los cambios físicos, la trascendencia cognoscitiva (González y Ayarza, 2003; Astin, 1991). La calidad transformativa representa la entrega de poder al alumno para influir en su propia transformación (Harvey, Burrows, 1992, citados por Harvey y Green, 1993). Esto permite involucrar al estudiante en el proceso de toma de decisiones que afecta su propia transformación. Tal como señalan Moller y Funnell (1992), “en cierta medida el que aprenda debe apropiarse del proceso de aprendizaje y adquirir responsabilidad en

---

<sup>5</sup> En la educación superior prevalece un amplio debate sobre la conveniencia del nexo entre evaluación y financiamiento. Se señala que uno de los elementos por los que algunos sistemas de aseguramiento de calidad fracasan es la asociación con el financiamiento, ya que eso lleva a los sujetos a “cumplir”, más que a pensar en la calidad como un proceso de mejora continua.

la determinación y la forma de entrega del aprendizaje”. Pero también el proceso de transformación mismo provee la oportunidad de autofortalecimiento con consecuencias positivas en el proceso de toma de decisiones (Moller y Funnel, 1992).

Por otra parte, la política educativa mexicana se refiere a la calidad en el ámbito de la educación superior en dos niveles: el sistema como un todo y las instituciones o los programas académicos.<sup>6</sup> En el ámbito del sistema de educación superior en su conjunto, la calidad incorpora cuatro elementos básicos: pertinencia, cobertura, equidad y eficiencia de los recursos. En el nivel de los programas académicos, el énfasis se deposita en los resultados que se espera de las IES, en particular en la “aceptación social de los egresados”, a partir del cumplimiento del conjunto de requisitos asociados a las funciones sustantivas de las IES, que les permitan lograr la eficiencia en la gestión académica y administrativa.<sup>7</sup>

Este concepto de calidad hace suponer que en México la preocupación por la calidad en la educación superior comprende insumos, procesos y resultados. No obstante, se registra una tendencia en los mecanismos de evaluación utilizados hacia el énfasis en la calidad en los insumos y resultados, puesto que los procesos, en especial los académicos, son competencia exclusiva de las IES, incluso en las privadas, donde se supone que hay cierta injerencia del Estado en la operación de éstas, mediante la supervisión realizada por la SEP. De la misma forma, la calidad, desde la postura gubernamental, da cuenta de un concepto multidimensional que no se limita a un solo aspecto de las IES, sino que comprende un conjunto de dimensiones básicas que “adecuadamente” suponen la calidad de una institución: personal académico, estudiantes, planes y programas de estudio, infraestructura, normatividad y planeación universitaria.

---

<sup>6</sup> Un sistema de educación superior de buena calidad es aquél que se orienta a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; es promotor de innovaciones y se encuentra abierto al cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, responsabilidad, tolerancia, creatividad y libertad; cuenta con una cobertura suficiente y una oferta amplia y diversificada que atiende la demanda educativa con equidad, solidez académica y eficiencia en la organización y utilización de sus recursos (PNE 2001-2006, 2001:183).

<sup>7</sup> Un programa educativo de buena calidad cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos; currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para la atención individual y en grupo de estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración, y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo.

Con el propósito de avanzar en el mejoramiento de la calidad, tal como asume la política pública de nivel superior, desde finales de la década de 1990 se ha impulsado en México un conjunto de programas y mecanismos que privilegian la evaluación como eje transversal que permitirá avanzar hacia un sistema de educación superior de calidad. Hoy asistimos a un complejo diseño institucional que promueve la calidad de la educación superior mexicana e involucra a diferentes actores y procesos. En esta investigación nos centramos en el análisis del sistema de acreditación institucional de la FIMPES como instrumento para mejorar la calidad de la educación superior privada en México.

### *Qué entender por calidad en la educación superior en el contexto de las IESP*

En el contexto actual, establecer un concepto de calidad en la educación superior confronta e integra varias de las posiciones que hemos comentado en los párrafos anteriores. Es muy probable que el concepto de calidad varíe en función de las perspectivas y percepciones de cada uno de los actores del campo organizacional de la educación superior, sobre todo de las IESP. También es casi seguro que se ubiquen puntos de convergencia en esas expectativas y percepciones; por ello, definir la calidad para el sector privado es un asunto complicado.

Un acercamiento a la visión de los diferentes actores en el campo organizacional nos puede apoyar en la reconstrucción del concepto *calidad* que se socializa en el sector privado de la educación superior y que comparten en alguna medida las IESP.

- **IESP.** Independientemente de su tipo y tamaño, al competir en los mercados de consumidores e instituciones, éstas asumen como concepto de calidad todas aquellas prácticas que contribuyan a satisfacer las necesidades de sus clientes reales y potenciales, acercándose así al concepto cuya preocupación se centra en el cliente o consumidor. Tales prácticas deben integrarse en lo que se ha denominado misión y visión institucional en el campo de la planeación estratégica aplicada a la educación superior. En este mismo sentido, otro referente de calidad para las IESP son los requerimientos del mercado laboral, reflejados en los planes y programas de estudio, en el desarrollo de la investigación y en los tipos de actores con los que las IESP deben vincularse. También

prevalece una clara relación en términos de la eficiencia medida por la deserción de los estudiantes. Una institución con mayores niveles de deserción se asume como de menos calidad, al margen de las variables que incidan en ella.

- **Estudiantes.** En la lógica de mercado actual y en parte gracias a la amplia difusión que han promovido diversos actores sobre la necesidad de que la educación superior responda a las demandas del mercado laboral, en especial al conformado por las empresas, los estudiantes reales y potenciales de las IESP esperan que una institución les provea las herramientas necesarias para incorporarse en dicho mercado de manera exitosa. Es posible que no tengan claramente definido de qué tipo de herramientas se trata, pero las vinculan con los antecedentes de reputación y prestigio de la propia institución, con las experiencias de otros egresados y la visión de su futuro en el mediano plazo. Una institución que les ofrezca algunos de estos elementos será percibida como un establecimiento de calidad. Por ello, los estudiantes asocian claramente el concepto calidad con la idea de satisfacción del cliente, más que con la de procesos de transformación o valor agregado. Aquí hay que añadir también el capital económico, social y cultural con el que cuenta el “cliente” o “consumidor” para elegir una institución, pues ello limitará sus preferencias.
- **Mercado laboral.** La idea del mercado laboral como beneficiario principal de la educación superior ha permeado con amplitud el campo organizacional. Debido a ello, tanto las instituciones como los estudiantes incorporan a su concepción de calidad la relación entre las IESP y tal mercado. En la mayoría de casos donde se cita al “mercado laboral”, casi nunca se define éste y predomina una tendencia a pensar en el sector privado (empresas de bienes o servicios). No obstante, sería necesario incorporar en esta visión al sector público (dependencias y organismos de gobierno) y al social (organismos no gubernamentales).
- **Estado.** Los organismos reguladores de la educación superior privada, específicamente la SEP y sus distintas dependencias, además de los marcos normativos que de ellas se derivan, también asumen un concepto de calidad que se vincula con una serie de variables establecidas en las normas y reglas para delimitar el comportamiento de las IESP. En el

capítulo tres se detalla las normas que rigen al sector privado en México y suponen que bajo su estricto seguimiento las IESP alcanzan un mínimo de calidad.

- **Los organismos no gubernamentales que reúnen a las IESP.** Son los que, en la lógica de la política pública actual, funcionan como agencias legitimadoras de los servicios educativos ofrecidos por las IESP y como interlocutores de éstas con el Estado. Así, las relaciones no se establecen entre una sola institución, sino entre un grupo de ellas que comparten determinados intereses relacionados con su rol en la educación superior del país. Entre ellas destacan la ANUIES y FIMPES. En el caso de esta última, la calidad se asocia al cumplimiento de la misión institucional y la capacidad de las IESP para demostrar con acciones y evidencias su funcionalidad y materialización, así como un programa de mejora continua que contribuye al logro de la misión. Calidad y misión son conceptos que se relacionan estrechamente. La misión es el punto de arranque para el proceso de acreditación y representa, en buena medida, lo que las IESP se han planteado como propósito principal. Se supone que una vez definida la misión, la institución implementa un modelo de gestión corporativo a fin de permitir el logro de los propósitos. Al mismo tiempo, la acreditación institucional de la FIMPES opera como un mecanismo y organismo externo, el cual valida que la misión de la institución se cumpla adecuadamente y, por tanto, que se trata de una institución de calidad.

Para la FIMPES, consumir la misión es sinónimo de calidad y en esta tarea también se involucran los siguientes elementos:

Esfuerzo de una comunidad institucional (directivos, académicos, administrativos, alumnos, exalumnos, etc.) comprometida con su entorno social, un proceso continuo de autoevaluación en el que se reflexiona y actúa en relación con elementos externos e internos, con compromiso y capacidad para responder a las aspiraciones sociales e Institucionales, documentarán sus procesos y sistemas para crear un modelo de calidad propio con base en las necesidades de la Institución; generarán ventajas competitivas; podrán ostentar la Acreditación en la FIMPES, siempre y cuando se indique la vigencia de la Acreditación y los planteles que incluye; lograrán posicionamiento a nivel

nacional e internacional; aumentarán la certidumbre de sus usuarios sobre la solidez de la Institución; intercambiarán experiencias entre pares académicos (FIMPES, 2005: 6).

Dichos elementos introducen un fuerte componente de la relación entre las IESP, el mercado de instituciones y los “clientes o usuarios”, al referirse al posicionamiento y generación de ventajas competitivas, concepto acuñado por Michael Porter para analizar el dominio que logra una empresa en un determinado sector industrial. También entran en juego los temas legitimación, prestigio y reputación en el entorno social como referentes necesarios de la calidad al señalar la posibilidad de “ostentar” la acreditación de la FIMPES como un “premio recibido”. Finalmente, el modelo de acreditación contrasta con el propio concepto de calidad, medido en términos del propósito o misión institucional establecido por las IESP. Se esperaría que en ese contraste se entrecruzen ambos conceptos de calidad, el de la FIMPES y el de la IESP en proceso de acreditación.

Bajo este enfoque se observa una disputa por el mercado y la imagen institucional; además, en los criterios de calidad establecidos en el proceso de acreditación adquieren relevancia las relaciones entre los actores que se han identificado en el campo organizacional. Las instituciones buscan afanosamente probar que los clientes están satisfechos con los servicios prestados; que se fortalecen las relaciones con el entorno, sobre todo con el mercado laboral; que cumplen con los requisitos y las normas instaurados por el Estado; en resumen, que son instituciones “pertinentes y de calidad”. Así, se promueven contextos altamente institucionalizados y se genera el isomorfismo institucional, los establecimientos buscan un modelo de “universidad acreditada” y tratan de mimetizar modelos de gestión y mecanismos de operación que les garanticen el acceso al grupo selecto de instituciones, al grupo acreditado y de excelencia, para de esta manera alejarse del grupo de aquellas deslegitimadas y de “mala calidad”. Se refuerzan entonces los arreglos institucionales generados por las políticas públicas, pues el mismo Estado reconoce en el modelo de acreditación un esquema que garantiza la calidad, sin cuestionar si en efecto las IESP logran su misión-calidad o, por el contrario, satisfacen su necesidad de legitimación.

Si se asume que las IESP participantes en el proceso de acreditación institucional de la FIMPES toman el concepto de calidad que promueve la asociación y que tal proceso contribuye al cumplimiento de su misión-calidad, entonces se

espera que los actores, entre ellos los líderes de las instituciones (rectores), compartan tal concepto y conduzcan a sus instituciones en ese rumbo. Pero, ¿hasta qué grado cumple con su cometido de mejorar su calidad? Tratemos de avanzar hacia la comprensión de los mecanismos de evaluación y acreditación en este contexto.

### **Evaluación y acreditación como técnicas para mejorar la calidad**

La evaluación y la acreditación como prácticas en la educación superior responden a la tendencia internacional del llamado aseguramiento de la calidad.<sup>8</sup> Por un lado, los gobiernos desean controlar a las IES, aunque difieren las herramientas que tienen a su disposición. Cuando hay numerosas formas de regulación, las más novedosas, como la evaluación y el aseguramiento de la calidad, adquieren menos importancia; cuando las formas de regulación son limitadas, las expectativas del aseguramiento de la calidad aumentan (Brennan, 1998; Kent, 1996). Por el otro, el contexto actual ha llevado a las mismas instituciones a buscar niveles de diferenciación en la amplia diversificación que, desde hace un par de décadas, ha caracterizado a la educación superior, asunto que se agudiza en los sectores privados, los cuales compiten en los mercados de consumidores y de instituciones.

La evaluación se concibe como el examen sistémico de los eventos significativos que surgen a consecuencia de un programa establecido con el fin de mejorar (Stake, 1987; House, 1989, citado por Mejía, 1994). La evaluación también es una 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, partiendo de un proceso de descripción, análisis e interpretación de la información relevante que se ha obtenido.

La naturaleza de la evaluación varía de acuerdo con los fines y los sujetos que la promueven, por ejemplo, administradores, líderes políticos, clientes o individuos que son sujetos a evaluación. Los fines de ésta se resumen en: a) mejorar la calidad, b) reducir costos y gastos, c) promover la equidad en el acceso o mejorar las condiciones de trabajo, d) estimular la competitividad inter e intrainstitu-

---

<sup>8</sup> El aseguramiento de la calidad se refiere a políticas, actitudes y procedimientos necesarios para garantizar que se mantendrá y elevará la calidad en las IES. También se usa para denotar el logro de un estándar mínimo o para corroborar a los actores involucrados que se está logrando la calidad.

cional, e) llevar a cabo una verificación de la calidad en instituciones nuevas, f) definir un estatus institucional, g) apoyar las transferencias de recursos entre el Estado y las IES, h) informar a estudiantes y empresarios sobre la calidad de las instituciones, i) informar sobre las decisiones de inversión de fondos y j) efectuar comparaciones internacionales y facilitar la movilidad estudiantil, incluyendo el reconocimiento de calificaciones y créditos (Kogan, 1989; Brennan, 1998 y Woodhouse, 2001).

Es posible distinguir modelos globalizados, etnográficos y sistémicos para evaluar la calidad en la educación superior.<sup>9</sup> El modelo sistémico ha sido trabajado por varios autores, González y Ayarza (2003), Brennan (1998), Stufflebeam y Shinkfield (1985), Astin (1974) y L'Ecuyer (1994). Algunos se basan en las formas más convencionales de la teoría de sistemas, considerando entradas, transferencias y salidas. En el modelo sistémico, las entradas o insumos estarían constituidas por las inversiones, tanto en recursos materiales como humanos. Es decir, instalaciones físicas como salas, talleres, bibliotecas y laboratorios con todos sus implementos; además de estudiantes, profesores y personal de apoyo administrativo.

El proceso se compone por el total de interacciones que tienen lugar en la institución y permiten que ésta pueda cumplir los compromisos adquiridos con la sociedad, en cuanto a conocimiento creado, profesionales formados y servicios entregados a la comunidad, lo que incluye todos los procedimientos de administración universitaria y gestión financiera de la organización. La salida o producto corresponde a los logros organizacionales en docencia, investigación y extensión. Algunos ejemplos de los resultados serían la cantidad y los porcentajes de graduados por generación o cohorte, los proyectos de investigación realizados, sus publicaciones y el número de académicos, de acuerdo con el máximo grado de estudios en un periodo determinado. Estos modelos se apoyan en un conjunto de indicadores para facilitar la estructuración de la información y permiten comparar un periodo con otro, al tiempo que analizan el comportamiento de dichos indicadores (FIMPES, 2003; González y Ayarza, 2003; Fresán y Taborga, 2002; Vught, 1996; De la Orden, 1998).

En México se ha utilizado este modelo en la acreditación institucional de la FIMPES, así como en la evaluación y acreditación de programas de los CIEES y organismos reconocidos por el COPAES, respectivamente. En ellos se encuentra

---

<sup>9</sup> En este trabajo únicamente se profundiza en el modelo sistémico, ya que es el que permite acercarse al objeto e intereses de la investigación.

la agrupación ordenada de los componentes institucionales, lo que facilita la comprensión del vínculo entre ellos y muestra una “radiografía” sobre las características de la institución o del programa.

El debate sobre los modelos sistémicos de evaluación institucional en la educación superior se centra en la confrontación de la evaluación interna *versus* evaluación externa y evaluación basada en juicios de expertos *versus* evaluación basada en indicadores de rendimiento (FIMPES, 2003; Fresán y Taborga, 2002; Gago y Mercado, 1995; L’Ecuyer, 1994). No existe una clara diferenciación en cuanto a estos tipos de evaluación, unos y otros coexisten. Por ejemplo, puede darse la evaluación interna por medio de indicadores de rendimiento elaborados a partir de los objetivos que persigue la evaluación y después los validan los expertos.

Dentro de estos modelos, hay tres tipos de evaluación: autoevaluación, evaluación de externos y evaluación basada en indicadores de rendimiento. Los tres se usan en el modelo sistémico de evaluación y acreditación institucional y de programas (Vught, 1996; Brennan, 1988, El-Khawas, 1998, Woodhouse, 2000; Fresán y Taborga, 2002; FIMPES, 2003; González y Ayarza, 2003).

La autoevaluación responde a un ejercicio “libre” de valorar la situación actual de la institución, en cuanto al cumplimiento de sus objetivos. Obedece a la necesidad de orientar los procesos internos de toma de decisiones para responsabilizarse ante usuarios, contribuyentes y autoridades públicas de la eficiencia, eficacia y equidad en sus servicios. La evaluación externa se basa en juicios de expertos (*peer review*), en la cual otros educadores o también llamados “evaluadores expertos” visitan la institución, evalúan el programa o la institución y preparan un reporte confidencial. El mecanismo de revisión por pares presenta una dificultad por el “prejuicio social”. Significa que en una evaluación por pares se juzga el contenido de un proceso o un producto y los aspectos sociales, como la reputación de una institución. En los juicios, los pares están influidos por factores como la imagen que una institución muestra y tienden a sobrevalorar programas que se asemejan a su propia institución. Además, la evaluación *in situ* conlleva la posibilidad de simulación por parte del establecimiento evaluado o de falta de objetividad por parte del evaluador, dada su experiencia y referentes socioinstitucionales (Vught, 1996; El-Khawas, 1998).

Los indicadores de rendimiento en ambos tipos de evaluación se sustentan en la idea de que el empleo de variables susceptibles de medirse enriquece la medición de procesos cualitativos. La dificultad radica en precisar los indica-

dores que servirán como referencia para contrastar lo que es y lo que debe ser (El-Khawas, 1998). Al respecto, la construcción de los indicadores de rendimiento es otro aspecto esencial en el proceso de evaluación. El debate se centra en quién, cómo y dónde se definen los criterios e indicadores, proceso que también conlleva una mezcla de referentes históricos, políticos, sociales y económicos.

Aunado a la evaluación como práctica en la educación superior, se encuentra la institucionalización más desarrollada de la idea de responsabilidad en este nivel educativo: la acreditación. 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 previamente definidos. Supone un riguroso procedimiento de evaluación y revisión por pares: se recopila la evidencia y se utiliza para contestar preguntas, a nivel de un programa de estudio o de toda la institución (Vugth, 1996; El-Khawas, 1998; ANUIES, 2000).

La acreditación en ES tiene sus antecedentes en el sistema estadounidense de educación superior, se relaciona con el concepto de responsabilidad, entendido como la necesidad de demostrar acciones comprometidas ante uno o más grupos de interés externos a la educación superior (Harderod, 1980). Estos grupos pueden ser los gobiernos que suministran los fondos, estudiantes que son “usuarios” de los programas e instituciones, familias de los estudiantes, empleadores que ofrecen trabajo a los egresados y organismos o individuos vinculados con las instituciones por medio de servicios de apoyo o proyectos de investigación. Según Williams y Loder (1990), citados por Vugth (1996), existe una responsabilidad social, política y financiera que significa cumplir y demostrar las misiones y funciones asignadas. El problema es que cada grupo de interés ante el que se debe rendir cuentas puede tener objetivos distintos.

Asimismo, la acreditación surge como una figura que se emplea para dar cuenta del proceso de aseguramiento de calidad, basado en la evaluación institucional y del “valor” o calidad de una entidad. Woodhouse (2001) define la acreditación como una valoración que indica si una institución alcanza un estatus determinado. El estatus puede tener implicaciones para la misma institución (licencia de operación) y para los estudiantes (elegibilidad para becas). A partir de la acreditación se decide si la institución es adecuada en diversos sentidos y, por ende, debe recibir aprobación. A diferencia de la auditoría y la evaluación, la acreditación debe darse de manera externa, una autoacreditación no tendría ninguna validez; en cambio, recurrir a una auditoría o a una evaluación tiene objetivos claros.

Además, la acreditación ha cumplido con dos funciones adicionales: prevenir a la sociedad de posibles ofertas fraudulentas, riesgosas o de mala calidad, y asegurar la estandarización del valor del crédito académico para posibilitar su transferencia de una institución a otra, y así facilitar la movilidad estudiantil. Ambos objetivos son vigentes; 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 medio apropiado para controlar la calidad de las entidades de educación superior emergentes. De igual manera, el reconocimiento de créditos entre programas amplía su significado en el escenario de los procesos de internacionalización de la ES asociados a la globalización (Rodríguez, 2003).

En diversos países del mundo ha crecido el interés por desarrollar, aplicar y perfeccionar mecanismos de acreditación de la educación superior, aspecto que se refleja en las políticas educativas actuales (Rodríguez, 2003; El-Khawas, 1998; Brennan, 1998; Malo, 1998; Staropoli, 1998; Gago y Mercado, 1995; PND 2001-2006, 2001).

Los modelos de acreditación en diferentes naciones muestran características similares. Las agencias encargadas de evaluar o acreditar son organismos independientes y pueden programar su trabajo de manera autónoma, a pesar que casi siempre surgen de la negociación y el consenso entre distintos actores. Tal independencia debe garantizar a las instituciones la credibilidad de sus dictámenes, en especial por su conformación multiinstitucional.

Una diferencia importante entre los modelos estriba en el papel que corresponde a las agencias profesionales en la acreditación y el que cumple el Estado mediante distintas instancias de gobierno, encargadas de coordinar la educación superior. En Norteamérica, el papel preponderante (determinación de estándares, evaluación para la acreditación, otorgamiento del certificado correspondiente) lo cumplen las agencias y el Estado se limita a supervisar su operación para evitar prácticas indebidas. En Europa, aunque la situación varía entre países, el Estado cumple un rol más activo, a veces como promotor de la acreditación y otras formas de control de calidad, o en ocasiones como agente que participa de manera activa en la definición cualitativa del proceso. Una diferencia importante radica en el papel que ha jugado el proceso comunitario en este continente para estimular y orientar las iniciativas de acreditación (Neave, 1990; Vugth, 1996).

La experiencia de evaluación y acreditación en América Latina comenzó a desarrollarse en la década de 1980, con base en las políticas públicas de moderni-

zación y en concordancia con el modelo económico vigente, caracterizado por el libre mercado. Las crisis económicas recurrentes que vivieron los países se reflejaron en la estrechez económica y la disminución o estancamiento en la asignación de recursos a tareas prioritarias como la salud y la educación, entre otras. En el ámbito de la educación superior, este modelo condujo al crecimiento y la diferenciación de los sistemas que impartían este nivel educativo, en especial los sectores privados observaron un espacio propicio para su crecimiento en todo el continente. Las IESP comenzaron a operar con esquemas muy cercanos a la libre competencia y con poca o nula participación del Estado como agente responsable de la coordinación y regulación de la educación superior.

Aunque la experiencia en evaluación y acreditación varía de un país a otro, actualmente en esta región numerosos países cuentan con agencias, comisiones de coordinación o sistemas de evaluación y acreditación, casi todos surgidos en los años noventa del siglo xx. Al igual que en Europa, aunque con menos intensidad y profundidad, los países latinoamericanos y del Caribe pretenden diseñar y operar mecanismos de acreditación con validez y alcance regional, a fin de promover mayor integración regional (Kogan, 1989; Neave, 1990; Mendoza, 1993; Gago y Mercado, 1995; Malo, 1998; Rodríguez, 2003).

## CAPÍTULO 3

### REGULACIÓN, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL EN MÉXICO

#### **Normatividad y procedimientos de regulación de la educación superior privada en México<sup>1</sup>**

Las relaciones entre el Estado y las instituciones privadas han determinado la configuración de ese sector. Levy (1995) afirmaba que en México el Estado no ha desarrollado un papel activo en el gobierno de la universidad privada. El único aspecto que muestra esta relación en la autoridad constitucional del Estado es la concesión de la licencia oficial a las instituciones privadas y a sus programas, reafirmada por la Ley General de Educación de 1973, y recuperada en las modificaciones a ésta en 1993. “Abrir una universidad es tan fácil como abrir una tortillería”, han afirmado algunos observadores (Levy, 1995: 278). En resumen, el Estado ha sido laxo en la aplicación de los instrumentos que regulan a la educación superior privada. De hecho, se observa la ausencia de una perspectiva regulatoria y la presencia de un marco permisivo que ha devenido en un crecimiento no controlado y en la deficiente calidad de muchas IESP (Levy, 1995; Kent, 1995; Kent y Ramírez, 2002).

---

<sup>1</sup> Para este apartado resultó valiosa la participación en el Seminario sobre Políticas Federales de Acreditación, Certificación, Incorporación y Revalidación y Equivalencia de Estudios, celebrado en la ANUIES del 11 al 13 de febrero de 2004.

En México existen tres vías para que los particulares ofrezcan educación superior (ES): el decreto presidencial, la incorporación a alguna institución pública de enseñanza superior (como la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) o universidades estatales) y el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), que deriva de un acto de autoridad de la SEP, también en los ámbitos federal y estatal. Cada uno de ellos es independiente en cuanto a las normas y procedimientos a seguir. Además, no hay acuerdo ni homogeneidad entre las autoridades federales y estatales para el otorgamiento del RVOE. La diferencia fundamental entre un régimen y otro es que cuando se trata de incorporar, la institución “incorporante” acoge en su sistema educativo a la institución incorporada y a sus estudiantes, constrañéndola a los planes y programas que tiene vigentes. En cambio, cuando se trata del RVOE, se les reconoce como sistema educativo y tienen facultad para elaborar planes y programas de estudio, aunque estos son “validados” por la autoridad correspondiente a partir del otorgamiento de la cédula profesional.

Este marco normativo ha impulsado una coordinación-regulación de mercado de la educación superior privada en México (Clark, 1983). Las relaciones entre las IESP pasaron por momentos de tensión y esto devino en la expansión de un sector privado heterogéneo en la calidad de las instituciones que lo componen.

El origen legal de la participación de los particulares en la educación se encuentra en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La fracción II del Artículo 3º consagra el derecho de los particulares a impartir educación en todos sus tipos y grados. De él se deriva la obligación que tienen los particulares de contar con el RVOE para impartir estudios que pretendan contar con validez oficial y aquellos cuyo ejercicio requiere cédula profesional. También se atribuye al Estado el retiro del RVOE a los estudios que se realicen en planteles particulares cuando no cumplan con los requerimientos y condiciones establecidas. Del mismo modo, el segundo párrafo del Artículo 5º de la Constitución impone, de manera genérica, la obligación de sujetarse a las condiciones que las leyes de los estados (es decir, leyes locales) determinen para la obtención y expedición de títulos profesionales.

La Ley General de Educación, vigente en los Artículos 10, 30, 55, 57, 75, 76, 77 y 79, resume la participación de los particulares en la educación superior. Destacan los temas sobre la pertenencia de instituciones particulares con el RVOE al sistema educativo nacional, la obligatoriedad de las autoridades para evaluar y verificar a dichas instituciones, así como describir las infracciones y sanciones

para quienes imparten servicios de educación, incluyendo los particulares. Precisamente, el capítulo V de esta ley está dedicado a la educación que ofrecen éstos. Asimismo, en el Artículo 55 se indica como principales requisitos para otorgar autorización o el RVOE que las instituciones particulares cuenten con personal que acredite la preparación adecuada para impartir educación; instalaciones que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas, además de planes y programas de estudio que la autoridad otorgante considere procedentes.

En 1993 se efectuaron cambios en el régimen del RVOE. El 27 de mayo de 1998 se emitió el Acuerdo 243, que establece las bases generales de autorización o el RVOE, el cual aplica a la modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta, así como a todos los tipos y niveles educativos y a los estudios de la formación para el trabajo. El Plan Nacional de Educación 2001-2006 señaló que los esfuerzos por mejorar el RVOE no han dado los resultados esperados, ya que se ha generado una multiplicación de instituciones y ofertas educativas de nivel superior de dudosa calidad. La postura de las IES expresada por la FIMPES coincidía con la política educativa en el propósito de mejorar el marco normativo del RVOE, pero con base en el argumento de que las instituciones particulares “comprometidas con una educación de calidad” necesitan mayor libertad de gestión académica y administrativa.

Con el fin de resolver el asunto de la expansión de las IESP de dudosa calidad, el 10 de julio de 2000 se establecieron los requisitos específicos para la educación superior en el Acuerdo 279. Éste no fue una acción unilateral del Estado hacia los particulares, surgió de la negociación entre la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, dependiente de la SEP, y la FIMPES, como representante de las IESP. En septiembre de 1998 se firmó un convenio de colaboración “para la previsión y simplificación de los trámites y procedimientos relacionados con la educación superior” (*Boletín NotiFIMPES*, 5 de junio de 2000) a solicitud de la FIMPES y de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) a fin de que se retrasara el plazo previsto en las Bases Generales del RVOE en la emisión de los criterios específicos para el nivel superior. El Consejo Coordinador Empresarial apoyó la gestión al designar a la FIMPES como su representante ante la Unidad de Desregulación Económica de la Secretaría de Comercio y Fomento Industrial (SECOFI) con la finalidad de tratar con el gobierno los temas de educación superior.

A partir de 1999 se conformó una comisión bipartita entre la SEP y la FIMPES, y en el 2000 se firmó el Acuerdo 279, por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el RVOE para estudios de tipo superior. Al respecto, la FIMPES afirmó que, sin su intervención, “la SEP ya habría publicado un acuerdo específico para la educación superior sin escuchar uno solo de los argumentos de la FIMPES, con el consiguiente exceso de controles y de poder discrecional de las autoridades” (*Boletín NotiFIMPES, 5 de junio de 2000*).

El Acuerdo 279 se sustenta en el Acuerdo para la Desregulación de la Actividad Empresarial, publicado en 1995, el cual especifica las bases para llevar a cabo la desregulación sistemática de las normas vigentes y la simplificación de los trámites que realizan los particulares ante la Administración Pública Federal (Acuerdo 279, 2000). En el marco de las negociaciones con la FIMPES, dicho acuerdo señala que los particulares que imparten educación del tipo superior con fundamento en decretos presidenciales o acuerdos secretariales, mantendrán el régimen jurídico que tienen reconocido y, por tanto, sus relaciones con la SEP se conducirán de conformidad con dichos instrumentos jurídicos. No obstante, podrán sujetarse en lo que les beneficie a lo establecido en ese Acuerdo.

Los elementos de mayor trascendencia que se recuperan en él son los requerimientos de los planes y programas de estudio, las características del personal académico y el Programa de simplificación administrativa. Con relación a los planes y programas de estudio, señala que deben contener objetivos generales del plan de estudios, perfil del egresado, métodos y actividades para alcanzar los objetivos y el perfil mencionado, así como criterios y procedimientos de evaluación y acreditación de cada asignatura o unidad de aprendizaje. También menciona el alcance de los planes y programas de estudio en función del grado académico que corresponda.<sup>2</sup>

Para el personal docente distingue entre académicos de asignatura y de tiempo completo, estableciendo el porcentaje mínimo de cursos que deben estar

---

<sup>2</sup> Para el título de profesional asociado o técnico superior universitario, el plan de estudios se orientará a desarrollar habilidades y destrezas relativas a una actividad profesional específica. En la licenciatura, el objetivo fundamental será el desarrollo de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y métodos de trabajo para el ejercicio de una profesión. El posgrado tiene el propósito de profundizar los conocimientos en un campo específico y debe, además, dirigirse a la formación de individuos capacitados para estudiar y tratar problemas específicos de un área profesional particular, pudiendo referirse a conocimientos y habilidades de una disciplina básica o a actividades específicas de una profesión determinada. [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx) (consultado en 2005).

a cargo de profesores de tiempo completo en cada programa, basado en el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).<sup>3</sup> Éste definió en 1996 cinco tipos de programas con base en el contenido de cursos básicos en Ciencias y Humanidades, así como las modalidades de enseñanza-aprendizaje que requieren mayor tiempo de atención individual o en pequeños grupos (laboratorios y talleres).<sup>4</sup> Esta clasificación se incorporó en el Acuerdo 279 como una forma de controlar la integración de la planta docente de las IESP y para garantizar que se uniera la figura del profesor de tiempo completo (véase los Anexos 1, 2 y 3).

Sin embargo, a pesar de estas coincidencias en las relaciones de la FIMPES con la SEP, el 2003 se caracterizó por un debate público respecto a la proliferación de las universidades “patito”, donde participaron actores políticos y sociales. No fue coincidencia que el debate surgiera en ese año, más bien concordaba con las elecciones para la renovación del Congreso Federal de diputados. La renovación de la Cámara Baja “abría una nueva oportunidad para reponer el objetivo de regular la educación superior y, de paso, implantar controles cualitativos a la inversión privada en el sector” (Rodríguez, 2006). Las autoridades gubernamentales, los representantes de las instituciones particulares y los rectores de las públicas coincidían en la necesidad de mejorar los procedimientos de autorización que otorga la SEP, incluyendo a los inversionistas privados. Esto implicaba la revisión y el análisis de los acuerdos correspondientes, sobre todo del Acuerdo 279, relacionado con el RVOE.

El gobierno señalaba la necesidad de “homologación de criterios entre las autoridades federales, estatales e instituciones autónomas que tienen la autoridad para incorporar estudios de educación superior ofrecidos por particulares, además de propiciar la articulación entre el RVOE y las instancias de evaluación, certifi-

---

<sup>3</sup> El PROMEP parte del supuesto de que la calidad de la educación superior depende de múltiples factores, entre los cuales el más importante es el profesorado de carrera, que debe cumplir con ciertas características, como la formación completa que implica poseer un grado académico mayor al que imparten, proporción adecuada de profesores de tiempo completo y asignatura, experiencia en la función que desempeñan, distribución equilibrada del tiempo de los profesores en las tareas académicas, cobertura de los cursos de profesores adecuados y conformación de cuerpos académicos articulados y vinculados al exterior (Rubio, 2006).

<sup>4</sup> Una revisión exhaustiva de las reglas de operación e indicadores del PROMEP se encuentra en <http://promep.sep.gob.mx>. Actualmente su cobertura se extiende a 70 instituciones públicas de educación superior.

cación y acreditación que cumplen funciones de aseguramiento de calidad en el sistema” (Rubio, 2003).<sup>5</sup>

De este debate, dos puntos resultaron los más álgidos: el primero cuestiona la apertura indiscriminada de IES llamadas universidades, y el segundo, la inversión extranjera en educación superior con fines de lucro por parte de empresas transnacionales, en especial de Estados Unidos. Estos aspectos muestran que la expansión del sector privado no sólo obedece a la “apertura de nuevas instituciones”, gracias a un marco normativo reducido a elementos de carácter administrativo y “rebasado” por la falta de rigor al aplicarlo, sino también a la participación de capital extranjero en universidades establecidas. El rector de la UIA, el Mtro. Enrique González Torres, señaló en 2003 que la expansión de la educación básica y de la media superior originó una mayor demanda de educación superior que no han podido satisfacer los sectores público y privado establecidos, lo cual “ha provocado el crecimiento de algunas universidades sin calidad, lucrativas y con alarmantes inversiones extranjeras, lo cual debería preocuparnos a todos, porque por un lado no se atiende bien la demanda y por otro atenderla con recursos extranjeros sería muy peligroso para la soberanía de nuestra nación” (*La Jornada*, 6 de mayo de 2003).

En el marco del Acuerdo 279, otro instrumento que contribuye a la regulación de las IESP es el Programa de Simplificación Administrativa, cuyo objeto consiste en apoyar a las instituciones particulares en sus relaciones y gestión con la SEP. En 2002, ésta y la FIMPES firmaron un convenio con el cual el sistema de acreditación institucional de la última se reconoce como mecanismo que promueve la calidad de las IESP.<sup>6</sup> Las ventajas para las instituciones que se

<sup>5</sup> En una entrevista realizada al Subsecretario de la SESIC, el Dr. Julio Rubio Oca afirmó que “se han fortalecido los mecanismos en coordinación con los gobiernos de los estados, porque un particular puede recurrir al gobierno estatal o federal, o la institución autónoma por ley que tenga capacidad para incorporar programas ofrecidos por un particular. Hemos acordado en las reuniones de autoridades educativas donde este tema se ha estado tratando, cómo vemos los criterios para el otorgamiento del RVOE. Es decir, es un asunto de la mayor importancia, porque la autoridad educativa federal aplica rigurosamente el Acuerdo 279, pero no necesariamente se aplica en las entidades federativas, donde se sujetan a lo establecido en la Ley General de Educación, que dice que el plan y programas de estudio sea procedente a juicio de la autoridad educativa, que cuente con la planta académica apropiada y que cuente con las instalaciones pedagógica e higiénicamente apropiadas” (Periódico *Milenio*, 9 de septiembre de 2003).

<sup>6</sup> Las instituciones que aspiran a este programa deben: a) contar con personal académico, instalaciones, planes y programas de estudio, de conformidad con el Acuerdo 279, b) por lo menos, satisfacer los porcentajes de profesores de tiempo completo que señala el acuerdo, c) contar con un mínimo de diez años impartiendo educación superior con reconocimiento, d) no haber sido sancionados en los últimos tres años, con motivo

suscriben en este programa se refieren a la posibilidad de que, al cumplir los requisitos de antigüedad y calidad exigidos (es decir, cuando son acreditadas por la FIMPES en su categoría “lisa y llana”), obtienen ciertos privilegios por parte de la autoridad educativa, relacionados con procesos de gestión académica y administrativa. Además, las IES pueden usar esta “distinción” en su publicidad y ser consideradas y reconocidas por la SEP como instituciones de “excelencia y calidad académica”.<sup>7</sup>

Otras fuentes normativas son la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (LCES), publicada el 29 de diciembre de 1978, y el Reglamento Interior de la SEP. La primera es de observancia general en todo el país y su objetivo es establecer las bases para la distribución de la función educativa de tipo superior entre la Federación, los estados y los municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes para coadyuvar al desarrollo y coordinación de la ES. Dicha ley establece los principios básicos de participación de los particulares en este nivel educativo; también señala que corresponde a las autoridades que otorgan autorización para impartirlo, vigilar y garantizar la calidad de los servicios educativos correspondientes. Cada plantel, extensión, dependencia y plan de estudios requerirá, según el caso, autorización o reconocimiento. Esta autorización representa una forma de acreditación de los programas educativos y de las IESP, al tiempo que considera aspectos de gestión académica y administrativa, los cuales suponen un control sobre la calidad de las instituciones particulares incorporadas.

Existe la posibilidad de que los gobiernos de los estados otorguen la autorización cuando los planteles funcionen en su territorio y las instituciones públicas de educación superior (que tengan carácter de organismos descentralizados), cuando estén facultadas para ello, puedan otorgar, negar o retirar reconocimiento de validez oficial a estos estudios. La LCES también establece que los

---

del incumplimiento de las disposiciones aplicables y e) estar acreditados por una instancia pública o privada, con la cual la SEP haya convenido mecanismos de evaluación de la calidad en el servicio educativo.

<sup>7</sup> Al concluir el sexenio del presidente Vicente Fox, 14 instituciones particulares contaban con el régimen de simplificación administrativa y el registro en la SEP de Instituciones de Excelencia Académica. Éstas son: UNITEC, Centro de Estudios Universitarios San Ángel, ITESO, Universidad del Claustro de Sor Juana, Universidad Cristóbal Colón, UVM, Centro Universitario de Comunicación, Universidad Panamericana, Universidad La Salle Bajío, Universidad Simón Bolívar, Universidad del Mayab, Universidad de las Américas, Universidad de la Ciudad de México, Universidad Chapultepec y Universidad La Salle (Rubio, 2006).

estudios realizados en instituciones particulares autorizadas o reconocidas requerirán de autenticación de la autoridad que haya concedido la autorización o reconocimiento. Finalmente, en el Reglamento Interior de la SEP, cuya última modificación se publicó en 2002, se designó a la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación como el área responsable de estudiar y resolver las solicitudes con el fin de otorgar autorización o el RVOE a particulares para impartir educación en todos sus tipos y modalidades.

La base para las relaciones entre las instituciones privadas y el Estado se define en estas leyes, reglamentos y acuerdos; sin embargo, la expansión de IESP sugiere que *de facto* la educación superior privada ha sido desregulada. El marco normativo descrito puede considerarse el primer paso en cuanto a la acreditación legal de las instituciones, pero “el control de calidad” no se institucionaliza en el proceso de autorización. De lo anterior se deduce la importancia de que evolucione la regulación del gobierno, apartándose de un modelo administrativo que sólo registra las condiciones básicas operativas de cada escuela. Tanto la SEP como la FIMPES coinciden en ello, tal vez por eso, a pesar de los momentos de tensión que han vivido, la segunda ha logrado que su proceso de acreditación institucional tenga reconocimiento ante la autoridad educativa, por lo que ya forma parte de la política educativa de nivel superior.

### Evaluación y acreditación institucional en México

El Sistema de Educación Superior (SES) en México se ha consolidado como un sistema dual, en el que operan políticas diferenciadas que no han alcanzado una adecuada articulación. Por una parte, se encuentra el sector de la educación superior universitaria y tecnológica, que responde a las políticas delineadas por el binomio SES-SEP. Por la otra, se aprecia al sector del posgrado y la investigación científico-tecnológica y la innovación, cuyas políticas se delinear y operan por el CONACYT (Ibarra, 2009: 41).<sup>8</sup>

En México, las primeras acciones para evaluar la educación superior datan de la década de 1970 y fueron tanto producto de los programas de gobierno

---

<sup>8</sup> Las políticas para Ciencia y Tecnología han estado a cargo principalmente del CONACYT. En este trabajo no hacemos referencia a ellas.

como de diversas iniciativas de la ANUIES.<sup>9</sup> En 1979 se creó el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), como parte de las primeras políticas nacionales encaminadas a mejorar la calidad de las funciones de las IES, dentro del cual se establecieron cuatro niveles: nacional, regional, estatal e institucional, con sus correspondientes instancias: Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES), Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) y Unidad Institucional de Planeación (UIP), respectivamente (Ibarra, 2009).

Sin embargo, la evaluación se institucionalizó con el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) del Gobierno de Salinas de Gortari. El programa señalaba como prioritaria la evaluación permanente, interna y externa de las instituciones para impulsar la mejora en la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecían; su meta era la creación de una instancia que concibiera y articulara un proceso nacional de evaluación de la ES (Rubio, 2006).

En este marco, y a través de un proceso de negociación entre las instancias del gobierno federal y la ANUIES, se diseñó el proceso para elaborar la evaluación, que abarcó dos momentos. Primero, el diseño de la CONAEVA en 1989 a cargo de la CONPES a fin de formular y desarrollar la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación, a partir de tres líneas de acción: autoevaluación de las instituciones, evaluación del sistema y subsistemas a cargo de especialistas e instancias, y evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones mediante el mecanismo de evaluación de pares calificados de la comunidad académica. El segundo momento fue la formulación de un proyecto de evaluación de resultados por medio de un examen general de egreso de licenciatura, propuesto para desarrollarse en 1994 en una fase experimental.

Hoy asistimos a un complejo diseño institucional que involucra la evaluación y acreditación de las instituciones, de los programas académicos, de los actores (profesores y estudiantes) e, incluso, de los procesos de gestión. No obstante, es imposible hablar de un sistema nacional de evaluación y acreditación de ES, pues a pesar de los esfuerzos realizados por los diferentes involucrados se evidencia,

---

<sup>9</sup> En la XII Reunión Ordinaria de la ANUIES, celebrada en 1971, se propuso la creación de un Centro Nacional de Exámenes.

entre otras cosas, falta de coordinación, duplicidades en las tareas realizadas y alta burocratización de los procesos y mecanismos establecidos que han modificado la dinámica institucional bajo la bandera de la eficiencia administrativa y la implementación de modelos de gestión de calidad, mejoramiento de estándares e indicadores.

En este trabajo nos interesa analizar la acreditación institucional que desarrolla la FIMPES como proceso para mejorar la calidad de la educación superior de las IESP. Si bien, éstas permanecieron por mucho tiempo relegadas en la política educativa, hoy representan un actor fundamental para explicar el desarrollo del SES del país, tanto por sus contribuciones a la formación profesional de miles de jóvenes, como por el perfil y rol que, como sector, han asumido y por su participación actual en el diseño e implementación de políticas educativas en la educación superior del país.

### El modelo de acreditación de la FIMPES<sup>10</sup>

En México, la experiencia en evaluación y acreditación institucional comenzó entre 1990 y 1991. Como parte del trabajo realizado por la CONAEVA, las instituciones públicas efectuaron su proceso de autoevaluación. Este trabajo consistió en la entrega de informes a la SEP, del cual se derivaron programas de mejoramiento en diferentes rubros, tales como servicios bibliotecarios, infraestructura y apoyos académicos, los cuales fueron evaluados y, en algunos casos, apoyados económicamente por el Estado. De igual manera se efectuó una evaluación global del sistema (subsistemas universitario y tecnológico) por grupos de expertos, cuyos resultados se recuperaron para el diseño de las políticas públicas orientadas a la mejora de su calidad.<sup>11</sup> Esta actividad realizada por las IES públicas fue un primer acercamiento a la autoevaluación institucional; sin embargo, en el ámbito de la evaluación y acreditación institucional nacional,

<sup>10</sup> El trabajo de investigación se realizó con el sistema de acreditación de la FIMPES en su segunda versión. En 2011 se modificó y se puede consultar en [www.fimpes.org](http://www.fimpes.org)

<sup>11</sup> Las evaluaciones realizadas por los organismos internacionales también representaron un punto de inflexión en las políticas de aseguramiento de la calidad, principalmente el reporte sobre *Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México* (1991) y el documento *Examen de las políticas nacionales de la educación en México* (OCDE 1997).

surgen dos esquemas relevantes: la evaluación institucional para ingresar y permanecer en la ANUIES, y la acreditación institucional efectuada por la FIMPES.<sup>12</sup>

La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior se fundó en el año 1981 como una agrupación de IESP, con el fin de promover la calidad de la educación superior privada, aunque también se constituyó como un organismo de resistencia y negociación entre las IESP y el Estado. Inició sus trabajos en 1992 como instancia acreditadora para las instituciones particulares. Para ello se estableció el “Sistema para el Ingreso y Permanencia en la FIMPES, a través del Fortalecimiento del Desarrollo Institucional”. El requisito básico para que las IESP ingresen a la Federación es que tengan por lo menos una generación de graduados en los programas académicos que imparten, es decir, una institución podría formar parte de la FIMPES, en promedio, cuatro años después de su nacimiento.

La acreditación de instituciones, según la FIMPES, es un proceso mediante el cual una organización acreditadora (que funciona por medio de órganos colegiados), confiable, objetiva, independiente y transparente, valida que una institución: a) sea lo que dice ser, b) provea lo que ofrece proveer, c) garantice los estándares mínimos de calidad necesarios en una oferta académica seria y esté comprometida públicamente a superar los niveles de calidad que posee en un proceso de mejora continua (FIMPES, 2005).

La acreditación institucional de la FIMPES busca diferenciar las instituciones de calidad, mejorar la calidad de los servicios educativos y ejercer influencia sobre el prestigio y la imagen pública de las instituciones privadas que tienen impacto en el *mercado de los consumidores* (Kent 1997). Los beneficios de la acreditación institucional para las IES, según la FIMPES, son: a) identificar las congruencias y diferencias existentes en relación con los indicadores del sistema de acreditación (requisitos mínimos para el logro de un proyecto educativo de calidad); b) realizar de manera integral un autodiagnóstico de sus procesos y documentar sus procesos y sistemas, y de esta manera lograr crear un modelo de calidad propio con base en las necesidades de la institución; c) generar ventajas competitivas; d) ostentar la acreditación en la FIMPES, siempre y cuando indiquen su vigencia y los planteles que incluye; e) lograr prestigio a nivel nacional e internacional; f) aumentar la confianza de sus actuales y potenciales alumnos

---

<sup>12</sup> Aquí sólo nos referimos al modelo de FIMPES.

sobre la solidez de la institución; g) intercambiarán experiencias entre pares académicos (FIMPES, 2005).

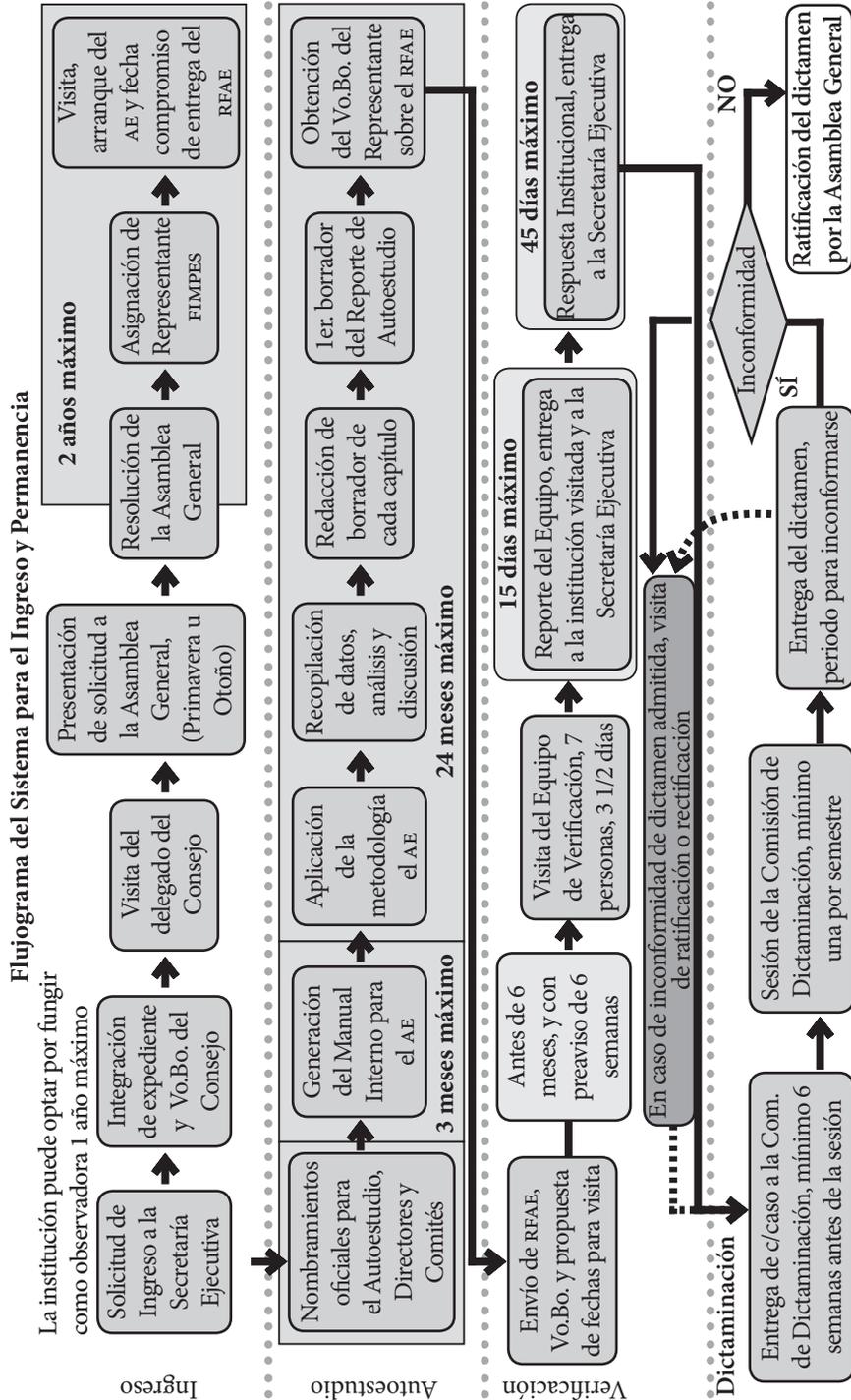
La FIMPES asume como concepto de calidad el que toda institución afiliada a ella esté comprometida en un programa de mejora continua, demostrando que cumple con su misión educativa. En este sentido, considera que la calidad educativa debe medirse en términos del cumplimiento de metas y objetivos propuestos para consumir su misión institucional. En el sistema de acreditación la participación de las IES es voluntaria y a nivel institucional (para instituciones multicampus se incluyen todos sus campus) se evalúan los programas académicos de los niveles de licenciatura, posgrado y educación continua, así como los espacios físicos y de servicios (FIMPES, 2005).

La Federación define la acreditación como la calidad que se otorga a las instituciones con relación al cumplimiento de estándares definidos con anterioridad. El proceso de acreditación se integra por el autoestudio o autoevaluación, la verificación y el dictamen, etapas básicas propuestas por distintos autores (Vugth, 1996; Woodhouse, 2001; Kogan, 1989; Brennan, 1998; Fresán y Taborga, 2002; FIMPES, 2003; González y Ayarza, 2003). El resultado de la evaluación puede ser: a) acreditada lisa y llanamente, b) acreditada con recomendaciones, c) acreditada con condiciones y d) no acreditada. Las instituciones tienen un año para cumplir con las recomendaciones del comité dictaminador (FIMPES, 2005) (véase el Esquema 2).

La FIMPES trabaja sobre la base de una escala que supone cierta jerarquía institucional en el alcance de los estándares máximos establecidos por ella. Esta escala supone que es muy difícil que una institución no obtenga alguna de las categorías, lo cual genera dos tipos de consecuencias: que el sentido del sistema sea promover que los miembros de la federación avancen paulatinamente en la mejora de la calidad de sus instituciones hasta lograr la acreditación y que el hecho de que sólo participen IESP evidencia un proceso autocomplaciente entre los miembros, sin marcar diferencias claras entre las que están acreditadas y las que, en términos de consolidación, calidad y grado de desarrollo de las instituciones de FIMPES (Acosta, 2005).

Los criterios de la FIMPES son requisitos obligatorios presentados desde una enunciación normativa, bajo la palabra “debe”, y sujetos a evidencias constatables, mediante registros, documentos o evidencia de algún otro tipo. El punto de partida del proceso de acreditación es la tipología de instituciones de educación superior privada que sólo considera como regla de clasificación el perfil de la oferta educativa determinada por el máximo grado de estudios ofrecido por las instituciones (profesional asociado a doctorado).

ESQUEMA 2. Proceso de acreditación de la FIMPES



Fuente: FIMPES (2005).

Esta clasificación sólo tiene implicaciones en uno de los criterios del sistema de acreditación, el de investigación, función que, como se verá más adelante, se cataloga y asocia con el perfil institucional (véase el Anexo 3).

Además, dicha clasificación de la FIMPES minimiza el problema de la diversidad y heterogeneidad institucional, cuestión que se intenta resolver al plantear el concepto de calidad que subyace al modelo. Éste hace referencia a la capacidad de la institución que se somete al proceso de acreditación para ser fiel a su propia misión; no obstante, en el modelo de la FIMPES no hay criterios para evaluar el contenido de esta misión en función de la taxonomía.

El sistema se integra por 169 requerimientos o dimensiones de operación de las IES, contenidos en 11 capítulos y sus respectivos criterios e indicadores de carácter cualitativo o cuantitativo: 1) filosofía institucional 2) planeación y efectividad, 3) normatividad, gobierno y administración, 4) programas académicos, 5) personal académico, 6) estudiantes, 7) personal administrativo, 8) apoyos académicos, 9) recursos físicos, 10) recursos financieros y 11) educación a distancia. Por su naturaleza, estos criterios pueden agruparse en: a) orientados al “deber ser” de la institución, b) dirigidos a las funciones académicas de la institución, c) encaminados al apoyo de las funciones académicas, d) guiados a la gestión y el control de los recursos financieros y e) otros.

Se supone que la institución “debe demostrar con evidencias” que cumple con dichos indicadores. Cuando éstos son cuantitativos, se definen como parámetros que serían los valores ideales o deseables de un indicador, previamente establecidos por el organismo evaluador o acreditador. Los indicadores de carácter cuantitativo especifican con valores numéricos el grado de cumplimiento. Se presume que los cualitativos encuentran su “efectividad o grado de cumplimiento” en el equipo visitador y sus juicios de valor. En el Cuadro 7 se resumen las características generales del modelo.

### *Criterios orientados al “deber ser” de la institución*

Son de carácter cualitativo y responden al quehacer de las instituciones. Se refieren a su misión, propuestas y metas como parte del ejercicio para asegurar la calidad del establecimiento. Incluyen la necesidad de realizar la planeación como un paso esencial para lograr las metas y propósitos en el marco normativo dispuesto para desarrollar las funciones y actividades de la institución (véase el Cuadro 8).

CUADRO 7. Modelos de evaluación o acreditación institucional

Crterios	FIMPES
Fundación del organismo	1980
Instituciones	Privadas
Adoptada como política de evaluación	1994
Temporalidad	Cinco años (para cumplimiento)
Autodeterminación institucional	Oferta educativa por nivel de estudios
Fases del proceso	Autoestudio Visita de expertos Dictamen
Resultados	Acreditada lisa y llana Acreditada con recomendaciones Acreditada con condiciones No acreditada
Difusión de resultados	Página web Gacetas de la FIMPES No se publica el tipo o nivel de acreditación que se otorga Medios de difusión de las IESP
Usos de la acreditación	Mejora de la calidad, prestigio e imagen institucional
Indicadores o criterios	11 criterios
Sanciones	No hay
Carácter de la evaluación o acreditación institucional	Voluntaria
Criterios orientados al “deber ser” de la institución	Filosofía institucional Planeación y efectividad Normatividad, gobierno y administración
Criterios orientados a la operación de las funciones académicas de la institución	Programas académicos Personal académico Estudiantes
Criterios orientados al apoyo de las funciones académicas	Personal administrativo Apoyos académicos Recursos físicos
Criterios orientados a la gestión y el control de los recursos financieros	Recursos financieros
Otros	Educación a distancia

Fuente: FIMPES (2002).

## CUADRO 8. Criterios orientados al “deber ser” de la institución

<b>FIMPES</b>
<b>Filosofía institucional</b>
Describe la postura y el compromiso que tiene la institución respecto a la educación superior. Esta definición incluye la declaración de los principios y es marco de referencia de la misión. Es mediante el cumplimiento de su filosofía donde se manifiesta su integridad ética, además de su compromiso con la sociedad.
<b>Normatividad, gobierno y administración</b>
La asignación de autoridad, instaurar una estructura organizacional, definir normas y establecer un proceso administrativo, favorecen el cumplimiento de la misión institucional. El marco normativo asegura a la comunidad universitaria y al público en general que los procesos y actividades se desarrollan según normas y estándares claramente definidos, además de que cumple con las disposiciones normativas nacionales relativas a la educación superior.
<b>Planeación y efectividad</b>
La planeación, como función institucional permanente y cíclica, permitirá precisar a dónde se quiere ir, cómo se intenta arribar a ese escenario, con qué recursos se dispone y cuáles son los necesarios o, al menos, indispensables, cuáles requieren obtenerse y de qué manera se están alcanzando los objetivos conducentes a la meta fijada. La evaluación periódica de los logros de la institución, por otra parte, ofrece información precisa acerca del cumplimiento de su misión y sus metas; estos datos son esenciales para rectificar, continuar, sostener, desarrollar o eliminar programas académicos y de servicio.

Fuente: FIMPES (2002).

### *Criterios orientados a la operación de las funciones académicas de la institución*

Este grupo de indicadores incluye las funciones tradicionales de la institución, docencia, investigación y difusión de la cultura. Para referirse a la oferta educativa que ofrecen las IES, la FIMPES agrupa programas educativos, de investigación y de extensión en “programas académicos”. La Federación incluye en el criterio de programas académicos la investigación y la asocia con el perfil institucional. Para ella, la investigación es una de las funciones sustantivas de cualquier IES. Por medio de ella se dan explicaciones y soluciones a los fenómenos que ocurren, además permite crear nuevos conocimientos. La extensión es la función que posibilita llevar los beneficios de la educación superior a la sociedad en general e incluye programas de educación continua, vinculación y cooperación académica, servicio a la comunidad y difusión cultural (véase el Cuadro 9).

## CUADRO 9. Criterios orientados a la operación de las funciones académicas de la institución

---

### FIMPES

#### Programas académicos

Las actividades medulares de una IES transcurren en torno a sus programas académicos: educativos, de investigación y extensión. Es mediante los programas académicos que la institución atiende su misión o, lo que es lo mismo, su compromiso con la comunidad.

---

#### Personal docente

Por tanto, la selección, el desarrollo y la retención de un profesorado competente, en todos los niveles académicos, es de suma importancia para lograr altos estándares educativos en los programas de la institución. Asimismo, el compromiso que el personal académico tenga con los objetivos institucionales determinará, en gran medida, la efectividad del programa educativo. Una de las prioridades de las instituciones es contar con el personal académico adecuado para llevar a cabo su misión educativa.

---

#### Estudiantes

Son actores protagónicos de los procesos y actividades que se viven en las IES. Es a ellos a quienes se dirigen la mayoría de las acciones y servicios que se ofrecen, lo mismo un programa académico que un servicio de becas o un reglamento. El estudiante es el beneficiario inmediato de la educación que se brinda, tienen más posibilidades de cumplir exitosamente su misión y sus objetivos. La sociedad es quien se beneficiará de la contribución con ciudadanos mejor preparados para desempeñarse con éxito en los diferentes ámbitos de la vida.

---

Fuente: FIMPES (2002).

En el sistema de acreditación, los programas de investigación se clasifican en cuatro categorías: científica, institucional, educativa y de desarrollo de habilidades de investigación.<sup>13</sup> Esta clasificación es confusa, sobre todo para los últimos tres tipos, porque mezcla las actividades de gestión de la universidad, función docente y acciones de los estudiantes, además de que es difícil “mostrar

---

<sup>13</sup> La institución debe desarrollar actividades de investigación según su perfil: el desarrollo de los programas de investigación tipo 1 (científica: básica y aplicada) es obligatorio para las instituciones que ofrecen posgrado (perfiles 4 y 5) orientados a formar investigadores. El desarrollo de los programas de investigación tipo 3 (educativa) y tipo 4 (para el desarrollo de habilidades de investigación) es obligatorio para todos los perfiles. La clasificación de los programas de investigación es: “Programas Tipo 1”, de investigación científica (básica o aplicada) y los desarrollan aquellas instituciones que ofrecen posgrado, cuyo propósito es formar investigadores. Este tipo de investigación permite acrecentar el acervo cultural y científico de la humanidad.

evidencias documentales” para probar que, en efecto, se realizan. De igual forma, no se asocian a indicadores cuantitativos ni se relacionan con elementos de la política educativa, como participación de profesores en el SNI, difusión o publicación de resultados en medios académica y científicamente reconocidos.

El modelo observa al personal docente y estudiantes como criterios fundamentales en el desarrollo de las funciones sustantivas de las IES. Para el personal docente se especifica el porcentaje de horas que deben impartir los profesores de tiempo completo, de acuerdo con el perfil especificado en la tipología institucional (véase el Anexo 4).

En cuanto a los estudiantes, se plantean indicadores relacionados con ingreso, permanencia y egreso. Los contrastes se encuentran en los procesos de ingreso seguidos por las instituciones, que van desde los más rigurosos, basados en exámenes de conocimientos, habilidades y capacidades, hasta los llamados *open door*.

### *Crterios orientados al apoyo de las funciones académicas de la institución*

Existe otro grupo de criterios e indicadores, todos de carácter cualitativo, que apoyan las funciones académicas básicas de las instituciones (véase el Cuadro 10). El primero es el de recursos físicos, referidos sólo a las condiciones y adecuación de la planta física; el segundo, son los apoyos académicos, incluyen recursos bibliográficos e informáticos, así como materiales didácticos y, el tercero, abarca las funciones y características del personal administrativo.

---

Los de investigación institucional se denominan “Programas Tipo 2”, normalmente están a cargo de personal especializado y se diseñan para apoyar los procesos de planeación y evaluación de la propia institución. Estos programas aportan información, análisis y evaluaciones indispensables para estar al tanto del comportamiento y los efectos de los numerosos factores que condicionan o intervienen en el funcionamiento y los resultados educativos de la institución. Los de investigación educativa se denominan “Programas Tipo 3” y están dedicados a apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Usualmente, están a cargo de los propios profesores y tienen, entre otros propósitos, el de contribuir a la actualización permanente de los contenidos de los cursos ofrecidos, reflejados en las respectivas cartas descriptivas y al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Los de desarrollo de habilidades de investigación se denominan “Programas Tipo 4”, por lo general se contemplan en las actividades programadas en las diferentes asignaturas. Se diseñan para fomentar hábitos de investigación entre los estudiantes y cumplir los requisitos de los planes de estudio de algunos programas educativos.

## CUADRO 10. Criterios orientados al apoyo de las funciones académicas de la institución

---

### FIMPES

#### Recursos físicos

Las instituciones disponen de recursos físicos para el desarrollo de los programas que ofrecen; entre tales recursos se encuentran edificios, estacionamientos, equipos, laboratorios, talleres y materiales. Es importante que dichos recursos sean dispuestos en condiciones de calidad, seguridad, salud y preservación del medio ambiente para el correcto desarrollo de las actividades académicas y administrativas. Para ello, es preciso que el desarrollo de los recursos físicos se derive del proceso de planeación y que se les mantenga en condiciones adecuadas de operación mediante planes y criterios bien establecidos.

---

#### Apoyos académicos

Son todos los elementos que se disponen alrededor de los estudiantes, profesores y colaboradores para facilitar las actividades académicas de la institución. Es importante observar cuidadosamente las políticas, reglamentos y procedimientos destinados a su promoción y uso. Es fundamental que la institución provea a sus estudiantes y profesores los recursos de apoyo a las actividades de enseñanza y aprendizaje que requieran para que los programas académicos alcancen los estándares de calidad deseados. Entre tales recursos se encuentra la biblioteca y los centros de información; laboratorios y talleres, además de los recursos de informática: comunicación electrónica y apoyo didáctico.

---

#### Personal administrativo

Es importante considerar cuidadosamente las condiciones, políticas y criterios de selección, reclutamiento, contratación, inducción, desarrollo, evaluación y promoción del personal administrativo, de servicio técnico y de apoyo de la institución. El personal administrativo comprende aquellas personas que laboran en las áreas de apoyo institucional y de apoyo académico y administrativo. Incluye también al personal técnico y de servicio.

---

Fuente: FIMPES (2002).

### *Criterios orientados a la gestión y al control de los recursos financieros*

Este criterio está orientado a evaluar la gestión, administración y el control del uso de los recursos con los que se desarrollan las funciones académicas de las instituciones (véase el Cuadro 11). Por último, la FIMPES incorpora la educación a distancia como criterio en su modelo de acreditación y la define como cualquier método para impartir programas en el que no concurren físicamente el profesor y el alumno.

**CUADRO 11. Criterios orientados a la gestión y al control de los recursos financieros**

---

**FIMPES****Recursos financieros**

Los recursos financieros son vitales para la continua operación de la institución. Cuando ésta es sana financieramente, está en posibilidades de ofrecer sus programas y servicios de acuerdo con lo planeado.

---

Fuente: FIMPES (2002).

El marco regulatorio de la educación superior privada ha impulsado la prevalencia de un modelo de coordinación de mercado. Como una forma de contrarrestar los efectos de ésta, las IESP agrupadas en la FIMPES implementaron un modelo de evaluación/acreditación institucional fundamentado en la evaluación externa. Explícitamente, los objetivos de este modelo se centran en la diferenciación institucional, en un mercado educativo de consumidores e instituciones y en el mejoramiento de la calidad de la educación que ellas imparten. ¿En qué medida estos objetivos se han cumplido? En los siguientes capítulos presentamos los resultados de un estudio de casos de tres IESP, a fin de responder a este cuestionamiento. Con ello buscamos recrear la realidad de dichas instituciones y contribuir a mejorar los procesos actuales para “asegurar” la calidad de la educación superior.

## CAPÍTULO 4

### EL ITESM, LA UIA Y LA UVM DESDE LA PERSPECTIVA COMPARADA

En este capítulo se presentan, desde una perspectiva comparada, los tres casos de estudio de estas instituciones, con énfasis en los rasgos que evidencian sus diferencias y a partir de variables con las que es posible avanzar en los cuestionamientos guía de la investigación. Para ello, es preciso retomar las preguntas iniciales que alentaron el trabajo, así como las hipótesis formuladas para su desarrollo. Estas interrogantes se plantearon a fin de investigar: ¿en qué medida el proceso de acreditación institucional desarrollado por la FIMPES cumple con el objetivo de mejorar la calidad de las IESP? ¿Cuál es la visión de calidad que privilegian dichas instituciones? y ¿cuál es la postura de los dirigentes formales de las IESP frente a la acreditación institucional desarrollada por la FIMPES como mecanismo para mejorar la calidad de la educación superior que ofrecen los particulares?

Los supuestos que guían la investigación asumen que, como una alternativa a los mecanismos actuales de coordinación y regulación del sector privado y en concordancia con la tendencia mundial al aseguramiento de la calidad, la FIMPES ha impulsado el proceso de acreditación institucional a manera de esquema de autorregulación del sector privado y vía para mejorar la calidad de las IES en este campo organizacional. Se trata de un proceso que concretó su institucionalización en 2001, cuando la SEP y la FIMPES acordaron que el sistema de acreditación de universidades y centros particulares fuera el medio utilizado y reconocido por el Estado para evaluar su calidad en el servicio educativo

(Rubio, 2006).<sup>1</sup> No obstante, *es posible que los efectos de la acreditación institucional se relacionen más con necesidades de legitimidad, posicionamiento de mercado, prestigio y reputación institucional en el campo organizacional de las IESP y menos con la mejora de su calidad, desde el concepto mismo asumido por éstas. En este sentido, es factible que el concepto de calidad asumido por las instituciones privadas se asocie con la mejora continua de sus procesos y servicios educativos, pero en ello subyace la necesidad de asegurar su participación en el mercado, legitimidad, prestigio y reconocimiento social; por lo que el proceso de acreditación institucional no contribuye del todo al mejoramiento de la misma.*

Los elementos que componen la perspectiva comparativa de los tres casos son el concepto de calidad asumido por las instituciones privadas, la eficiencia de la acreditación institucional de la FIMPES y la postura de los dirigentes de los establecimientos estudiados respecto a la acreditación institucional como mecanismo de mejoramiento de calidad de la educación superior privada. En este capítulo se describen las principales características de las instituciones elegidas. Las variables seleccionadas para la caracterización general de los casos se relacionan con los procesos de evaluación y acreditación institucional, así como con ciertas condiciones estructurales que dan cuenta de los métodos que han llevado a las IES a incorporar, como parte de su evolución y desarrollo, estrategias de mejoramiento de la calidad.

Con base en la perspectiva teórica de análisis y el trabajo empírico realizado, se explica comparativamente el concepto de calidad que asumen las IESP. Dicho concepto es una construcción que las IES van desarrollando durante su evolución y responde a sus condiciones internas, así como a las sociales, económicas y políticas del campo organizacional que influyen en las relaciones de las IESP en ese sector. Cada institución incorpora elementos peculiares que configuran su identidad, y perfil institucional, diferenciándola de los otros establecimientos.

Para explicar el concepto de calidad que privilegian las IESP, consideramos un conjunto de rasgos particulares que implican elementos y representaciones que las instituciones incorporan en sus discursos y se plasman en su gestión académica y administrativa. Los elementos considerados son: valores, perfil de los actores, de funciones, de infraestructura y referentes de modernidad. En las

---

<sup>1</sup> En el sexenio 2000-2006 se establecieron las bases del Programa de Simplificación Administrativa para las instituciones que satisfagan un conjunto de requisitos y se acrediten con una instancia pública o privada con la cual la SEP haya convenido mecanismos de evaluación de la calidad del servicio educativo.

representaciones se añaden las relacionadas con aquellos aspectos que implican estatus institucional: ideas de prestigio y reconocimiento social, participación en el mercado, repercusión en las utilidades e idea de mejora continua.

### **Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey**

El ITESM se fundó en 1943 como una iniciativa de un grupo empresarial en Monterrey, dirigido por Eugenio Garza Sada, quien requería profesionales en ciertos campos de estudio con la idea de establecer una alternativa de formación superior de tipo privada, dada la politización de las universidades públicas, en especial de la UNAM. Desde su fundación, el ITESM adoptó los modelos de los institutos de tecnología de Massachussets y California, y se constituyó como la universidad más importante de México orientada a la economía y la formación empresarial, producto de una clara alianza entre el Estado y algunos empresarios, como el Grupo Monterrey. En un principio su carácter fue regional y más tarde se extendió por todo el país.

Forma parte del sistema educativo mexicano que se cobija bajo el estatuto de Escuela Libre Universitaria, según el decreto presidencial expedido el 24 de julio de 1952 y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 12 de diciembre del mismo año. Esta condición legal faculta al Instituto para determinar libremente su estructura, forma de gobierno, áreas de servicios educativos e investigación, así como su organización y políticas, sistema de cuotas, becas y operaciones presupuestales. El decreto de 1952 se amplió en 1974 con el Acuerdo Núm. 3438 de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el Diario Oficial de la Federación, mediante el cual se dispuso que los estudios que impartiera el ITESM en cualquier parte de la República Mexicana tuvieran plena validez oficial. El 23 de junio de 1999 la SEP y el ITESM firmaron un convenio donde se establecieron las pautas con las que operarían las prerrogativas que el decreto presidencial de 1952 otorgó al ITESM en cuanto a sus responsabilidades para con la SEP.

Su estrategia de expansión inició en 1967, con el surgimiento del Campus Guaymas, pero fue en 1985 cuando se abrieron 25 campus en diferentes estados, etapa que coincide con la expansión de la educación superior en México (véase el Cuadro 12). Entre 1997 y 2003, el crecimiento continuó con la creación de la Universidad Virtual, con sedes en Latinoamérica, y la apertura de ocho unidades

más, de forma que en 2004 había 33 campus en el país, por lo que el ITESM se ha conformado como una red multicampus de carácter nacional. Para su operación mercantil, el instituto opera bajo la figura de Asociación Civil y cada unidad académica es una A.C. diferente.

Las unidades son heterogéneas en cuanto a la magnitud de su matrícula, oferta educativa y características del profesorado. En 2003, 60% de la población estudiantil se concentraba en dos zonas geográficas: Nuevo León con 16 258 alumnos, lo que equivalía a 32% del total, y la zona metropolitana, que incluye al Distrito Federal y al Estado de México (29%). El resto se distribuía en distintos estados del país.

Ese mismo año su oferta educativa se integraba por el nivel medio superior (bachillerato en distintas modalidades: Prepa Tec, Prepa Tec bilingüe, Prepa Tec bicultural y Prepa Tec internacional) y licenciatura, con 35 programas profesionales impartidos tanto en sus unidades académicas como en la universidad virtual. Éstos se clasificaban en cinco áreas (Administración y Finanzas; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Humanidades; Computación y Electrónica e Ingeniería y Arquitectura), además de cinco especialidades, 51 programas de maestría y 10 doctorados.

CUADRO 12. Estructura del sistema ITESM (matrícula por nivel al 2003)

Unidad académica (campus)	Año de fundación	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
Aguascalientes	1998	619		151	
Central de Veracruz	1981	388		75	2
Chiapas	1980	248	1	92	
Chihuahua	1976	1 714		260	
Ciudad de México	1973	7 318		972	35
Ciudad Juárez	1983	662		293	
Ciudad Obregón	1973	100			

*Continúa...*

Unidad académica (campus)	Año de fundación	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
Colima	1980	83			
Cuernavaca	1980	949		147	16
Cumbres (NL)	2001	ND			
Estado de México	1976	7 340		708	15
Eugenio Garza Lagüera (NL)	1975	ND			
Ciudad Juárez	1983	662		293	
Guadalajara	1980	3 254		213	
Guaymas	1967	ND			
Hidalgo	1980	352			
Irapuato	1976	250			
Laguna	1975	1 393		305	
León	1978	1 099		73	
Mazatlán	1983	375		54	
Monterrey	1943	16 512			
Morelia	2002	ND			
Puebla	ND	ND			
Querétaro	1975	2 777		146	
Saltillo	1974	668			
San Luis Potosí	1975	832		83	1
Santa Catarina (NL)	ND	ND			
Santa Fe	2001	529			
Sinaloa	1983	784	1	116	
Sonora Norte	1983	810			
Tampico	1981	712		174	
Toluca	1982	2 392		491	8
Zacatecas	1985	478		ND	
<b>Total</b>		<b>52 638</b>	<b>2</b>	<b>4 353</b>	<b>77</b>

Fuente: Elaboración propia con base en el *Anuario Estadístico ANUIES* (2003).

ND: No hay datos.

Su oferta educativa de nivel superior es homogénea en cuanto al diseño curricular de sus planes y programas de estudio, lo cual significa que un mismo programa se imparte en distintas unidades académicas, pero también es heterogénea porque no todos los programas se imparten en todas las unidades y las condiciones bajo las que se imparten varían de una unidad a otra.

Su proceso expansivo se asocia, según el propio instituto, con “una estrategia de crecimiento de la Institución y para atender las necesidades educativas de nivel superior en todo el país” (entrevista ITESM, 2005). Proceso en el cual se ubican tres momentos en los que el instituto ha definido su evolución, orientación y proyección como centro educativo, a partir de implementar estrategias para promover el cambio en su operación, pero al mismo tiempo la continuidad respecto a su conformación como sistema que privilegia la formación en áreas de diseño y gestión de negocios. Estos tres momentos son precedidos por los principios del Instituto, aprobados en 1968 por el Consejo de Enseñanza e Investigación Superior, A.C.

El primer momento inició en 1986, cuando contaban con 26 unidades académicas en funcionamiento. El ITESM definió formalmente su “primera misión”, la cual resaltaba la formación de profesionistas con “niveles de excelencia en el área de su especialidad”.<sup>2</sup> Ese mismo año entró en vigor el estatuto general modificado<sup>3</sup> y se constituyó de manera formal el Tecnológico de Monterrey como un sistema educativo multicampus, con una estructura organizacional caracterizada por la regionalización de las unidades académicas y la adopción de un modelo departamental en el interior de éstas.

El segundo tuvo lugar en 1996, año en que el Instituto formuló un ejercicio de planeación estratégica para el periodo 1996-2005, caracterizado por la consulta con diversos sectores de la sociedad para conocer sus problemas y concretar la forma en que el ITESM podía ayudar a resolverlos. La misión que se planteó en 2005 fue “formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad, que sean competitivas internacionalmente en su área de conocimiento y hacer investigación y extensión relevantes para el desarrollo del país”, con base en seis estrategias: reingeniería del proceso de enseñanza-aprendizaje, investigación y extensión en áreas prioritarias del país, universidad virtual,

<sup>2</sup> El ITESM definió como áreas prioritarias a nivel profesional la Ingeniería-Administración, Computación-Sistemas de Información, Administración y Ciencias Alimentarias. En el posgrado: Administración, Ingeniería, Informática-Computación, Ciencias Alimentarias y Ciencias de la Educación (ITESM, 1986).

<sup>3</sup> La primera versión del Estatuto General del Sistema Tecnológico de Monterrey data de 1970.

internacionalización, mejoramiento continuo y crecimiento, así como expansión nacional (ITESM, 1998, 2003, 2004).

Esta misión emanó de los *Principios que sustentan el Sistema Tecnológico de Monterrey*,<sup>4</sup> donde se declara como una institución no lucrativa, asume su forma de gobierno y el rol que desempeña cada uno de los actores de su comunidad. El paso de la primera a la segunda misión demuestra su interés por incorporar a la función de docencia la investigación y la extensión de la cultura, aunadas a la internacionalización en la formación de los estudiantes. Las estrategias planteadas para el logro de la misión fueron: a) reingeniería del proceso de enseñanza-aprendizaje; b) reorientación de la investigación y extensión; c) desarrollo de la universidad virtual; d) internacionalización y e) filosofía de operación, sustentada en el mejoramiento continuo.

La estrategia de reingeniería del proceso de enseñanza-aprendizaje e internacionalización se consideraron las más importantes para cumplir la nueva misión. La primera implicó estructurar un modelo educativo propio, basado en los sistemas de autoaprendizaje, uso de plataformas tecnológicas de apoyo y diseño de actividades de aprendizaje destinadas a la formación de valores, habilidades y actitudes en los estudiantes. La internacionalización se propuso que los alumnos desarrollaran las ventajas competitivas necesarias para desenvolverse “con éxito” en los mercados internacionales y se centró en el intercambio de estudiantes con universidades extranjeras. Según el Informe Anual 2003, ese año 7 225 alumnos cursaron un año en universidades extranjeras y el ITESM recibió 4 397 estudiantes extranjeros, sobre todo en la zona metropolitana de Monterrey.<sup>5</sup>

El tercer momento inició en 2004 y comprende el periodo de planeación de 2005-2015. Aquel año se analizó y reflexionó sobre la definición de la visión y misión al 2015, proceso que surgió de la Reunión Anual de Consejeros de las asociaciones civiles que patrocinan sus campus (ITESM, 2004). Esta etapa representa para el Instituto una fase de consolidación como sistema y la reafirmación como institución orientada a la formación empresarial. Su misión al 2015 establece “formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística y competitivas internacionalmente en su campo profesional, que al mismo tiempo sean

<sup>4</sup> La primera versión de los *Principios que sustentan el Sistema Tecnológico de Monterrey* apareció en 1968.

<sup>5</sup> En el mismo informe se reporta, como parte de la estrategia de internacionalización, la participación de 1 637 profesores en universidades extranjeras y 1 734 profesores extranjeros en el ITESM.

ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad, y con el uso sostenible de los recursos naturales” (ITESM, 2005). Para el logro de su misión en esta etapa, el ITESM son preeminentes la docencia y la investigación, con énfasis en la transferencia del conocimiento para generar y desarrollar empresas en el contexto de la globalización.<sup>6</sup>

Como parte del cambio propuesto en el tercer momento, resalta el planteamiento de las estrategias para el logro de la misión en el corto, mediano y largo plazos, que si bien no implicaron una transformación radical respecto a las seis que caracterizaron los dos primeros momentos, sí reafirmaron el interés del ITESM por impulsar y enfocar las funciones de docencia e investigación hacia las áreas económico-administrativas y de ingeniería, trazaron aspectos centrales en el aseguramiento de la calidad en el marco de los procesos de evaluación y acreditación de organismos nacionales y extranjeros (como mecanismo de legitimación social), así como la consolidación del ITESM en tanto formador de los cuadros de la administración pública, función que había correspondido casi exclusivamente a la universidad pública. Además, el Instituto proyectó competir en el mercado de la educación virtual y a distancia.

Las estrategias genéricas para el periodo 2005-2015 ratificaron su intención de orientarse y consolidarse en el ámbito de la gestión de los negocios. Éstas fueron: 1) asegurar la calidad académica y enriquecer el modelo educativo; 2) impulsar y enfocar la investigación y el posgrado hacia el cumplimiento de la misión; 3) desarrollar modelos de incubación y crear redes de incubadoras de empresas; 4) formar centros de transferencia de tecnología y gestión para la competitividad; 5) posicionar internacionalmente la Escuela de Graduados en Administración y Dirección de Empresas; 6) crear y desarrollar los Institutos de Alta Dirección de Empresas y de Empresas Familiares; 7) desarrollar la Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública; 8) establecer centros de transferencia del conocimiento para el desarrollo social sostenible;

---

<sup>6</sup> En su misión el ITESM reafirma su tradición de institución con orientación al desarrollo de la empresa al señalar como prioridades las de: a) promover la competitividad internacional de las empresas con base en el conocimiento, la innovación, el desarrollo tecnológico y el desarrollo sostenible, b) desarrollar modelos de gestión de empresas para competir en una economía globalizada, c) crear, implantar y transferir modelos y redes de incubadoras para contribuir a la generación de empresas, d) colaborar en la profesionalización de la administración pública; y analizar y plantear políticas públicas para el desarrollo del país y contribuir al desarrollo sostenible de la comunidad con modelos y sistemas innovadores para mejorarla en lo educativo, social, económico y político.

9) fortalecer el sentido de pertenencia de la comunidad Tecnológico de Monterrey; 10) fortalecer la presencia y el prestigio del Tecnológico de Monterrey en México y América Latina e impulsar el crecimiento de la Universidad Virtual y la Universidad Tec Milenio, y 11) asegurar una operación autofinanciable (ITESM, 2005).

La estructura orgánica del sistema ITESM se define en el Estatuto General del Sistema Tecnológico de Monterrey<sup>7</sup> y refleja claramente los niveles jerárquicos en su toma de decisiones a partir de las áreas de gobierno general, operación y apoyo, así como la interdependencia entre el nivel de gobierno del sistema y las unidades académicas, quienes funcionan bajo una estructura basada en la departamentalización, con divisiones y departamentos, establecida desde el propio estatuto, con la particularidad de que cada puesto de dirección de las unidades debe ser aprobado por el rector del sistema.

Los cambios que ha impulsado el ITESM desde sus procesos de planeación y operación han implicado también modificaciones en la estructura, sobre todo en las áreas de operación y apoyo. Las autoridades de la institución que integran el gobierno universitario son en su mayoría órganos personales, no se observan en la organización y toma de decisiones del Instituto órganos colegiados formalmente establecidos.<sup>8</sup> En el Estatuto General del sistema se distinguen dos ámbitos de gobierno que se relacionan entre sí. El primero es el gobierno de la organización empresarial, donde la máxima autoridad es la Asamblea de Asociados de Enseñanza e Investigación Superior A.C. (EISAC), mediante su consejo directivo, quien nombra al rector del sistema y le delega la autoridad para supervisar y dirigirlo. Éste nombra a los vicerrectores, rectores de campus o zona y directores generales de campus.<sup>9</sup> Esta práctica institucional muestra que se opta por una organización vertical, incluida la toma de decisiones, más que por un proceso de participación y consenso para elegir a los responsables de dirigir los campus o zonas, porque la participación de otros sectores de la comunidad, como profesores o estudiantes, es prácticamente nula. El segundo ámbito es el académico, así como la organización del sistema en este rubro, que es responsabilidad

<sup>7</sup> Aprobado el 20 de enero de 1986 por el Consejo de EISAC y modificado en 1998.

<sup>8</sup> De acuerdo con el Estatuto General, la formación de comisiones de cualquier tipo es atribución del rector del sistema.

<sup>9</sup> El Artículo 6 del Estatuto General del Sistema ITESM señala entre las funciones del rector del sistema, la de contratar, promover y separar a los rectores regionales y al personal del Sistema Tecnológico de Monterrey [...] asignarles sus atribuciones y responsabilidades, así como sus sueldos y prestaciones, cumpliendo con los requisitos que establezcan los reglamentos y estatutos en vigor.

de la vicerrectoría académica, en coordinación con los directores de las divisiones de las rectorías de campus o zona. Es importante destacar que en éstas, por mandato del Estatuto General, la estructura colectiva se conforma por las figuras de “senado académico” y “facultad”, como órganos colegiados. El primero considera, además de la participación del rector y los directores de división, la de los profesores de “planta” y media “planta”. Entre sus funciones principales, figura definir las normas y políticas que regulan el diseño de planes de estudio, admisión, evaluación, separación y egreso de los alumnos y el proceso de ingreso, clasificación y promoción de profesores (ITESM, 1998).

La “facultad” se entiende como un espacio de discusión de los profesores sobre asuntos relacionados con la legislación y operación académicas, la integra el director del campus, los directores académicos y profesores de “planta y media planta”.<sup>10</sup> Estas figuras, si bien tienen la facultad para establecer las reglas de la operación académica, no representan un espacio de toma de decisiones definitivo para la institución, ya que el rector del sistema tiene la atribución de vetar los acuerdos tomados por los senados académicos de las rectorías regionales, lo cual evidencia la marcada verticalidad en su estructura, que lo asemeja al tipo de organización empresarial.

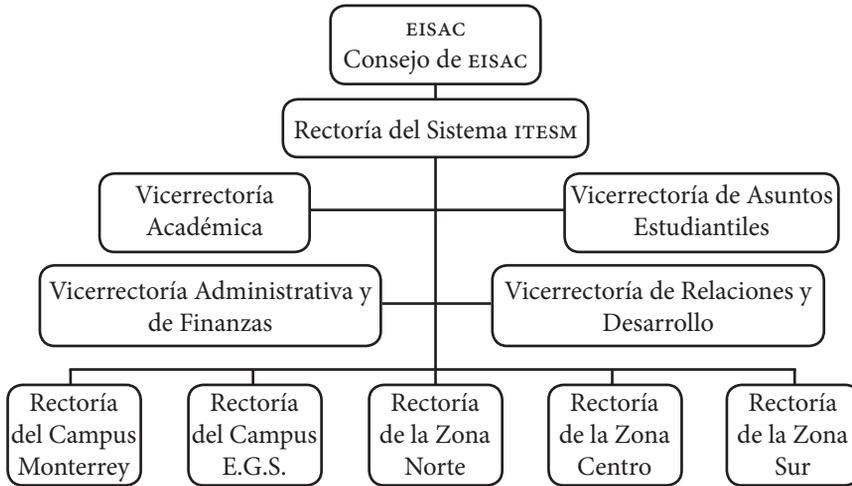
La estructura operativa del sistema descansa en las vicerrectorías de las distintas áreas de apoyo y las rectorías de campus o zona. En 1986, la estructura formal era según se muestra en el Esquema 3.

En 1998 se aprobaron cambios en la estructura orgánica del ITESM, que se reflejaron en las modificaciones al Estatuto General, con el objetivo de hacer congruentes los principios, la misión y las estrategias del Instituto con su organización. Se incorporó el Centro de Investigación y Desarrollo, la Vicerrectoría de Innovación Tecnológica e Innovación y el Centro de Efectividad Institucional. Esta última muy importante, porque su función se orientó a implementar las estrategias y mecanismos necesarios para el aseguramiento de calidad del ITESM en el ámbito de la evaluación y acreditación. El Esquema 4 muestra la estructura aprobada a finales del siglo xx.

---

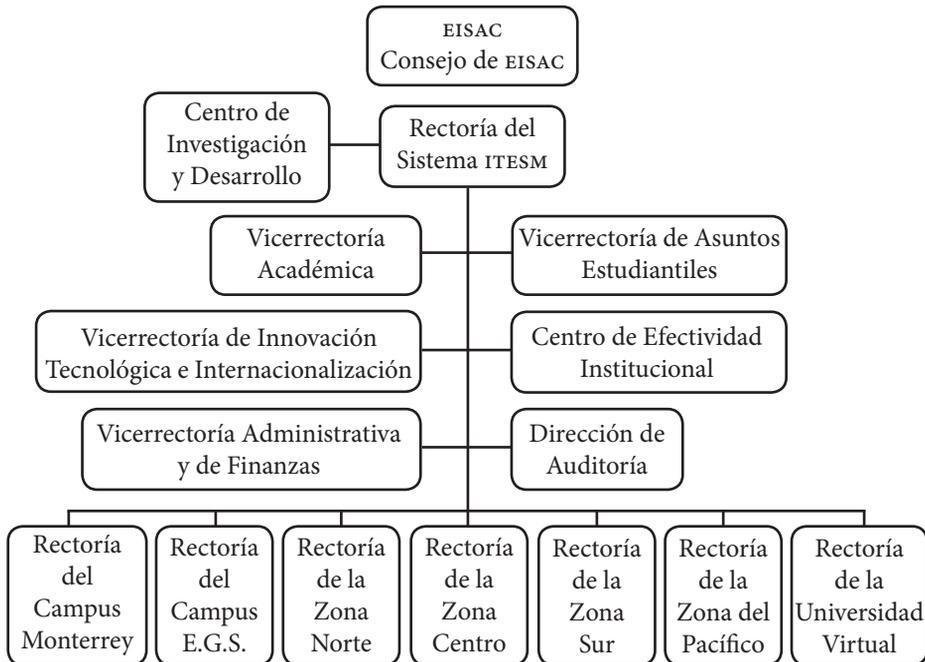
<sup>10</sup> Artículos 167 al 171 del estatuto general del sistema ITESM.

ESQUEMA 3. Estructura orgánica ITESM, 1986



Fuente: ITESM (1986).

ESQUEMA 4. Estructura orgánica ITESM, 1998



Fuente: ITESM (1998).

## *Evaluación y acreditación*

El ITESM es una de las instituciones mexicanas con mayor tradición y experiencia en la participación en procesos de evaluación y acreditación realizados por organismos externos. En 1950 fue acreditado institucionalmente por primera vez por la SACS de Estados Unidos; en 1998 reafirmó esta acreditación y en 2008 repetirá ese proceso.<sup>11</sup>

Su evolución, organización y prestigio en el sistema educativo mexicano han contribuido a una alta participación en los diferentes mecanismos de evaluación y acreditación impulsados tanto por las IESP (acreditación institucional de la FIMPES) como por el Estado mexicano, entre otras acciones. El ITESM es miembro de la ANUIES y, al igual que las instituciones que la integran, ha colaborado en los procesos que ésta acuerda para que aquéllas alcancen altos niveles de calidad, desarrollo y consolidación académica. Entre ellos destaca el establecimiento de los indicadores para el ingreso o permanencia de las instituciones a la asociación, correspondientes al modelo de evaluación de la ANUIES, ya explicado en el capítulo anterior.

Tras un largo proceso desarrollado por la Asociación,<sup>12</sup> en la XXIX sesión ordinaria de su Asamblea General, celebrada en septiembre de 1998, se acordó que los integrantes de la asociación aplicaran los indicadores de acuerdo con el tipo de institución elegido previamente y presentaran a la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES los resultados de dicha aplicación en un tiempo no mayor a seis meses. Los resultados de este ejercicio de evaluación institucional efectuados en 1999 reflejan que de las 14 IES particulares afiliadas a la Asociación, siete

---

<sup>11</sup> La publicación de las instituciones acreditadas por SACS está disponible en: [www.sacscoc.org/pdf/weblist092606.pdf](http://www.sacscoc.org/pdf/weblist092606.pdf)

<sup>12</sup> Artículo 8º, apartado IV del Estatuto, requisitos para el ingreso y permanencia de las instituciones de educación superior, "haber alcanzado los niveles de calidad, desarrollo y consolidación académica, que establezca periódicamente la Asamblea".

1. La Asamblea General de la ANUIES, en su XXVI Sesión Ordinaria, celebrada en Puebla en 1995, estableció algunos indicadores para hacer explícito el punto IV, concerniente a los niveles de calidad, desarrollo y consolidación académica.
2. Los Consejos Regionales y el Consejo Nacional contribuyeron en la definición de criterios, indicadores y parámetros que fueron en principio aprobados por la Asamblea General en la VII Sesión Extraordinaria, realizada en el Distrito Federal, en enero de 1996.
3. La Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES, por encargo del Consejo Nacional y de la Asamblea, aplicó un cuestionario para las instituciones pertenecientes a la Asociación, en el que se solicitó información institucional sobre 51 aspectos generales y sobre datos relativos a 12 indicadores numéricos.

presentaron el reporte requerido, una mostró su autclasificación en los perfiles institucionales y seis no contestaron (Fresán y Lozada, 1999).

El ITESM se autodeterminó en 1999 como una institución de perfil tipo IDILD, que se distingue por ofrecer programas de nivel licenciatura y una amplia variedad de programas de posgrado (especialización, maestría y doctorado), cuya oferta educativa se distribuye en más de dos áreas del conocimiento y se conforma por programas de tipo Práctico (P), Científico-Práctico (CP), Básico (B), Intermedio (PI) o Práctico-Individualizado (PI). Los resultados de la aplicación de indicadores ese año mostraron que el Instituto cumplía parcialmente los criterios, dado que no se cumplieron los referidos a la proporción de personal académico de tiempo completo perteneciente al SNI, el total de personal académico de tiempo completo y el total de personal académico de tiempo completo con doctorado en programas de tipo básico, intermedio, científico-práctico y práctico-individualizado. En el caso del personal docente, sólo se cumplieron los parámetros relativos al total de trabajadores de tiempo completo y con doctorado en programas de tipo práctico. Otro indicador que no se cumplió fue el del presupuesto destinado al acervo documental, en cual no llegaba al 5% establecido por la asociación.<sup>13</sup>

La dificultad en el cumplimiento de los indicadores relativos al personal académico en casi todos los tipos de programas se explica tanto por las condiciones del SES del país en ese momento (porque se percibe el mismo comportamiento en instituciones públicas) como por el hecho de que el ITESM, al igual

- 
4. Los resultados de la aplicación de este cuestionario, al que respondieron 69 instituciones, y sus conclusiones y sugerencias fueron considerados y enriquecidos por el Consejo Nacional y por la Asamblea en su XXVIII Sesión Ordinaria, realizada en Oaxaca en noviembre de 1997.
  5. La Asamblea consideró necesario realizar un segundo ejercicio, circunscrito a 12 indicadores, que en su aplicación abarcara un número mayor de instituciones de la Asociación, con objeto de hacer los cambios y reajustes que se creyeran convenientes a los instrumentos de valoración.
  6. La Secretaría General Ejecutiva llevó a cabo, de noviembre de 1997 a abril de 1998, este segundo ejercicio en el que participaron 90 instituciones y se elaboró el informe: "Reporte del segundo ejercicio sobre los indicadores de ingreso y permanencia de las instituciones a la ANUIES". Documento que se puso a consideración del Consejo y de la Asamblea General en su XXIX Sesión Ordinaria.
  7. Dando cumplimiento a lo establecido por la Asamblea de la ANUIES en su XXVIII Sesión Ordinaria de noviembre de 1997, la Secretaría General Ejecutiva elaboró una tipología en 1998 para facilitar la adopción de criterios, indicadores y parámetros para el ingreso y permanencia de las instituciones a la ANUIES, la cual fue aprobada por la Asamblea General en la sesión antes indicada.

<sup>13</sup> Aunque se tuvo acceso a la información cuantitativa de cada uno de los indicadores en el trabajo de Fresán y Lozada (1999), por razones de confidencialidad no se cita.

que la mayoría de las IESB, se ha centrado en programas de tipo práctico, los cuales no requieren un alto porcentaje de profesores de tiempo completo para su operación, de acuerdo con los indicadores del PROMEP que retomó la ANUIES en este proceso de evaluación institucional.

Según datos de la FIMPES, el ITESM se ubica como una institución de perfil 5, por ofrecer niveles hasta el doctorado. En 1997 se realizó el autoestudio para la acreditación institucional, a partir de la integración de once comités<sup>14</sup> que desarrollaron investigación documental y de campo para integrar el reporte. Este proceso coincidió con la acreditación institucional que, en 1998, recibió el Instituto por parte de SACS. Dada la similitud entre la acreditación de SACS y de FIMPES, el autoestudio para esta última recuperó la experiencia adquirida en este tipo de procesos. El ITESM fue acreditado por la FIMPES ese año.

En el trabajo de campo que realizó el Instituto para la autoevaluación se aplicaron encuestas en un momento específico de la vida de éste, en abril de 1997 (ITESM, 1997), lo cual indica que los resultados del autoestudio no son producto del seguimiento de las diferentes estrategias seguidas durante un determinado periodo. El autoestudio describe cada uno de los “debes” o criterios de acreditación y la forma en que el Instituto los cumple. Además, al final de cada capítulo correspondiente a cada uno de los comités, se señalan las recomendaciones para mejorar el desempeño de los indicadores o “debes”. Estas recomendaciones representan debilidades del ITESM que se identifican por los comités como parte de la autoevaluación. Entre las recomendaciones más importantes destacan la necesidad de desarrollar programas educativos que se adapten a las necesidades específicas de las regiones de influencia de los campus; respetar el promedio de ingreso de 8.0 que deben tener los estudiantes, establecido desde 1987 como estrategia de calidad; formar claustros académicos con la finalidad de fomentar el trabajo colegiado entre los docentes; desarrollar un plan rector de investigación para cada rectoría de zona e incrementar los recursos bibliohemerográficos.

Además el autestudio refleja la ausencia académica de un proceso claro para seleccionar y contratar el personal docente para el sistema ITESM. Cada unidad desarrolla su propio procedimiento, el cual no pasa por un concurso de oposición, sino que recae en una sola persona (director de carrera). Otra

---

<sup>14</sup> Los comités fueron: misión; efectividad institucional; programa educativo profesional; programa educativo graduados; cuerpo docente; investigación y extensión; servicios de biblioteca, informática y recursos de apoyo; asuntos estudiantiles; procesos administrativos; instalaciones físicas y universidad virtual.

evidencia importante es que la investigación y extensión muestran diferencias importantes entre las unidades académicas; mientras que en algunas se desarrollan proyectos con apoyo financiero, en otras la investigación prácticamente no existe.

En el ámbito de la evaluación y la acreditación de programas educativos, el ITESM ha mostrado una participación consistente, sobre todo en la última década. Una de las transformaciones esenciales que se observan en la planeación estratégica del Instituto para el periodo 2005-2015, respecto al proceso de 1996, fue plantear como mecanismo fundamental de desarrollo de la institución la “calidad académica y el modelo educativo”. Parte de esta estrategia es la acreditación de los programas profesionales, la cual asume el Instituto como una forma de reconocer la efectividad de los programas y la reafirmación de la calidad académica con “consejeros, padres de familia, estudiantes, empleadores y dependencias gubernamentales” (ITESM, 2005).

A partir de 2002, el ITESM ha participado en la acreditación de programas con organismos reconocidos por el COPAES. Hasta 2004 (periodo de análisis de este trabajo), había acreditado 44 programas académicos del área administrativa e ingenierías<sup>15</sup> (véase el Cuadro 13).

Con base en los datos de la matrícula al 2003 y tomando como referencia los programas acreditados en 2003 y 2005, enseguida se presenta un análisis de impacto acerca de la acreditación, desde la dimensión de los estudiantes inscritos en los programas acreditados. Se incluyen los dos años, considerando que la duración promedio de un programa educativo es de cuatro años y que la mayoría de estudiantes inscritos en su respectivo programa en 2003 continúan sus estudios en 2005.<sup>16</sup> De las 33 unidades académicas que formaban parte del sistema ITESM, 18 tenían al menos un programa acreditado. Es evidente que entre 2003 y 2005 el Instituto intensificó su participación en la acreditación de programas; asimismo, resalta el hecho de que 10 campus que no habían participado en la acreditación lo hicieron en los mismos años, así como el porcentaje de impacto de estudiantes inscritos en algún programa acreditado se incrementó considerablemente, pasando de 22 a 62%.

<sup>15</sup> Se incorporan los datos de los años 2005 a 2007 con el objetivo de mostrar el avance del ITESM en la acreditación de programas.

<sup>16</sup> El mismo tratamiento se aplica para la UIA y la UVM. Las fuentes para obtener información oficial sobre la matrícula son la SEB, por medio de la Dirección General de Planeación y Programación, y la ANUIES. En ambos casos no hay información disponible sobre la matrícula por unidad académica. A partir de 2005 este tipo de información se publicó hasta 2003. A partir de 2004 la información disponible sólo se encuentra agregada por institución.

CUADRO 13. Acreditación de programas del ITESM (2002-2007)

Unidad (campus)	Núm. estudiantes (2003)	2000- 2001*	Programas acreditados							Total
			2002	2003	2004	2005	2006	2007		
Aguascalientes	619		1	4	1					6
Chiapas	248		1	1						2
Chihuahua	1 714		3		4	1				8
Ciudad de México	7 318	5		5	9	10				29
Ciudad Juárez	662		1		3					4
Cuernavaca (Morelos)	949		1	3	6					10
Culiacán	ND				3					3
Estado de México	7 340	4	1	6	3	6				20
Guadalajara	3 254		2	5	1	1				9
Hidalgo	352		1	2						3
Irapuato	250				2					2
Laguna	1 393		1	4						5
León	1 099	2		3						5
Mazatlán	375			2	1					3
Monterrey	16 512		7	6	13	8				34
Querétaro	2 777		3	7	1					11
Sinaloa	784			1						1

Continúa...

Unidad (campus)	Programas acreditados										Total
	Núm. estudiantes (2003)	2000- 2001*	2002	2003	2004	2005	2006	2007			
Saltillo	668			1			4				5
San Luis Potosí	832		1		3						4
Santa Fe	529					2					2
Sonora Norte	810					2					2
Tampico	712			1			3				4
Toluca	2 392	4					10				14
Central de Veracruz	388						1	3			4
Zacatecas	478			1			4				5
<b>Total</b>		15	10	9	10	35	91	25			195

Fuente: *Anuario Estadístico, ANUIES (2003)* en: [www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx)

\*Programas que el COPAES reporta como acreditados con vigencia al 2005 o 2006.

Notas:

-En los datos de ANUIES (2003) no hay matrícula en el campus Culiacán, ya que su total lo conforman los campus Sinaloa y Mazatlán.

-Los programas acreditados por año se calcularon considerando la fecha de vigencia de la acreditación, a lo que se le restan los cinco años del periodo de duración de su acreditación.

Como se observa en los Cuadros 14 y 15, entre las unidades con mayor número de estudiantes inscritos en programas acreditados destacan Aguascalientes, Ciudad de México, Monterrey, Estado de México, Guadalajara, Hidalgo, San Luis Potosí y Tampico, donde el impacto en la población estudiantil para 2005 supera 70%. También resalta que las áreas donde se ha concentrado la acreditación son la ciencias económico-administrativas y las ingenierías, fortaleza académica de esta institución.

Durante el periodo 1994-2004 el ITESM no participó en esta evaluación, ya que fue en 2006 cuando se sumó a ellas. En ese año se evaluó el programa de Derecho en los campus Estado de México, Chihuahua y Ciudad de México; posteriormente, en 2007 se evaluaron 16 programas más.

El posgrado se asocia con la estrategia de investigación y extensión propuesta por el ITESM desde las primeras etapas de su planeación, la cual incorpora el trabajo realizado por los centros de investigación, programas de posgrado y cátedras de investigación (ITESM, 2003). En 2003 los centros de investigación se concentraban en cinco unidades académicas: central de Veracruz, Ciudad de México, Estado de México, Querétaro y Toluca.<sup>17</sup> La estrategia reconoce que el principal recurso para desarrollar actividades de investigación son los profesores investigadores. En ese mismo año, 80 profesores pertenecían al SNI, uno en el nivel III, 10 en el II y 35 en el I, así como 34 candidatos. Para 2004 se reportaban 191 profesores en los centros de investigación mencionados (ITESM, 2003 y 2004).

Como parte de la relación entre estrategias de investigación, extensión y calidad, el ITESM implementó en 2004 una de mejora para participar en el Plan Integral de Fortalecimiento del Posgrado. El objetivo se centró en lograr el ingreso de 25 programas, 18 impartidos en el campus Monterrey y el resto en la ciudad y el Estado de México, al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad SEP-CONACYT. De los 25, ese año logró su ingreso al PNP el doctorado y la maestría en Ciencias Computacionales, la maestría en Desarrollo Sustentable y la maestría en Sistemas de Manufactura.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Los centros de investigación del ITESM en el 2003 eran: Calidad Ambiental, Estudios de México, Finanzas, Gestión y Economía de las Organizaciones, Humanidades, Ingeniería Industrial, Mecatrónica, Materiales, Tecnologías de Información y Telecomunicaciones.

<sup>18</sup> En 2006 existían 26 posgrados en el Programa Nacional de Posgrado (PNP), 22 en el campus Monterrey, dos en el campus Ciudad de México, uno en Morelos y uno en Chihuahua. Además, en 2007 ocho maestrías y un doctorado del sistema universidad virtual aparecen evaluados en nivel I por los CIEES. Éstas son las maestrías en Gestión Pública Aplicada, Tecnología Educativa, Educación, Ciencias de la Información y Administración del Conocimiento, Administración de Instituciones Educativas, y el doctorado en Innovación Educativa.

CUADRO 14. Participación del sistema ITESM en la acreditación de programas para 2003-2005

Unidad (campus)	Núm. estudiantes de licenciatura por unidad académica 2003	Programas acreditados 2003*	Núm. de estudiantes de licenciatura en programas acreditados 2003	Impacto 2003 (%)	Programas acreditados 2005**	Núm. de estudiantes de licenciatura en programas acreditados 2003	Impacto 2005 (%)
Aguascalientes	619	1	112	18.09	5	493	79.64
Chiapas	248	0	0	0.00	2	109	43.95
Chihuahua	1 714	0	0	0.00	3	264	15.40
Ciudad de México	7 318	5	1 243	16.99	13	3 225	44.07
Ciudad Juárez	662	0	0	0.00	1	125	18.88
Cuernavaca	949	1	124	13.07	4	434	45.73
Estado de México	7 340	8	3 144	42.83	15	5 643	76.88
Guadalajara	3 254	2	371	11.40	8	2 403	73.85
Hidalgo	352	1	124	35.23	3	282	80.11
Laguna	1 393	0	0	0.00	5	1 133	81.34
León	1 099	2	324	29.48	2	324	29.48
Monterrey	16 512	7	4 535	27.46	18	11 578	70.12
Querétaro	2 777	0	0	0.00	9	1 877	67.59
Saltillo	668	0	0	0.00	4	432	64.67

Continúa...

Unidad (campus)	Núm. estudiantes de licenciatura por unidad académica 2003	Programas acreditados 2003*	Núm. de estudiantes de licenciatura en programas acreditados 2003	Impacto 2003 (%)	Programas acreditados 2005**	Núm. de estudiantes de licenciatura en programas acreditados 2003	Impacto 2005 (%)
San Luis Potosí	832	1	248	29.81	4	713	85.70
Tampico	712	0	0	0.00	4	549	77.11
Toluca	2 392	4	883	36.91	4	883	36.91
Zacatecas	478	0	0	0.00	1	112	23.43
<b>Total</b>	<b>49 319</b>	<b>32</b>	<b>11 108</b>	<b>22.52%</b>	<b>105</b>	<b>30 579</b>	<b>62.00%</b>

Fuente: *Anuario Estadístico, ANUIES (2003)* en: [www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx)

\*Se incluyen los programas acreditados cuya vigencia de acreditación es previa al 2008. Podrían ser considerados 2001 y 2002.

\*\*El número corresponde a los programas acreditados acumulados hasta 2005.

Notas:

-La matrícula en 2003 sólo incluye aquellos campus con programas acumulados.

-No se incluyen los campus de: Central Veracruz, Ciudad Obregón, Colima, Irapuato, Mazatlán, Santa Fe, Sinaloa y Sonora Norte porque no representan programas acreditados.

CUADRO 15. Participación del ITESM en acreditación de programas para 2003-2005

Unidad (campus)	Núm. estudiantes de licenciatura por unidad 2003	Programas acreditados 2003*	Programas acreditados 2005**	Núm. de estudiantes programa 2003	Impacto (%)
Aguascalientes		Ing. Industrial y de Sistemas	Ing. Industrial y de Sistemas	112	18.09
	619		Lic. Administración de Empresas	74	11.95
			Lic. Contaduría Pública	47	7.59
			Lic. Comercio Internacional	166	26.82
			Ing. Mecatrónica	94	15.19
			<b>Subtotal</b>	<b>493</b>	<b>79.64%</b>
Chiapas			Ing. Industrial y de Sistemas	39	15.73
	248		Lic. Administración Empresas	70	28.23
			<b>Subtotal</b>	<b>109</b>	<b>43.95%</b>
Chihuahua			Ing. Mecánico Administrador	63	3.68
	1 714		Ing. Industrial y de Sistemas	145	8.46
			Ing. Sistemas Electrónicos	56	3.27
			<b>Subtotal</b>	<b>264</b>	<b>15.40%</b>

Continúa...

Unidad (campus)	Núm. estudiantes de licenciatura por unidad 2003	Programas acreditados 2003*	Programas acreditados 2005**	Núm. de estudiantes programa 2003	Impacto (%)
Ciudad de México			Lic. Ciencia Política	52	0.71
			Lic. Ciencias de la Comunicación	452	6.18
			Lic. Relaciones Internacionales	333	4.55
			Lic. Periodismo y Medios de Información***	55	0.75
			Ing. Mecatrónica	211	2.88
	7 318		Lic. Psicología Organizacional	205	2.80
			Lic. Administración Financiera	456	6.23
			Lic. Contaduría Pública y Financiera	218	2.98
		Ing. Electrónica y Comunicación.	Ing. Electrónica y Comunicación	20	0.27
		Ing. Sistemas Computacionales	Ing. Sistemas Computacionales	71	0.97
		Ing. Mecánico Administrador	Ing. Mecánico Administrador	169	2.31

Continúa...

Unidad (campus)	Núm. estudiantes de licenciatura por unidad 2003	Programas acreditados 2003*	Programas acreditados 2005**	Núm. de estudiantes programa 2003	Impacto (%)
Ciudad de México		Ing. Mecánico Electricista	Ing. Mecánico Electricista	220	3.01
		Ing. Industrial y de Sistemas	Ing. Industrial y de Sistemas	763	10.43
		<b>Subtotal</b>	<b>Subtotal</b>	<b>3 225</b>	<b>44.07%</b>
Ciudad Juárez	662		Ing. Industrial y de sistemas	125	18.88
			<b>Subtotal</b>	<b>125</b>	<b>18.88%</b>
Cuernavaca	949	Ing. Sistemas Computacionales	Ing. Sistemas Computacionales	128	13.49
			Lic. Administración de Empresas	93	9.80
			Lic. Comercio Internacional	110	11.59
		Lic. Mercadotecnia	103	10.85	
		<b>Subtotal</b>	<b>Subtotal</b>	<b>434</b>	<b>45.73%</b>
Estado de México	7 340	Lic. Sistemas de Información Administrativa	Lic. Sistemas de Información Administrativa	285	3.88
			Lic. Psicología Organizacional	232	3.16

Continúa...

Unidad (campus)	Núm. estudiantes de licenciatura por unidad 2003	Programas acreditados 2003*	Programas acreditados 2005**	Núm. de estudiantes programa 2003	Impacto (%)
Estado de México			Ing. Industrial y de sistemas	847	11.54
		Lic. Mercadotecnia	Lic. Mercadotecnia	792	10.79
		Lic. Administración Financiera	Lic. Administración Financiera	319	4.35
		Lic. Contabilidad Fiscal y Financiera	Lic. Contabilidad Fiscal y Financiera***	207	2.82
		Lic. Administración de Empresas	Lic. Administración de Empresas	569	7.75
		Lic. Comercio Internacional	Lic. Comercio Internacional	564	7.68
			Ing. Sistemas Computacionales	579	7.89
			Ing. Electrónica y Comunicaciones***	42	0.57
			Arquitectura	247	3.37
		Ing. Sistemas Electrónicos	Ing. Sistemas Electrónicos	222	3.02
		Ing. Mecánico Administrador	Ing. Mecánico Administrador	186	2.53

Continúa...

Unidad (campus)	Núm. estudiantes de licenciatura por unidad 2003	Programas acreditados 2003*	Programas acreditados 2005**	Núm. de estudiantes programa 2003	Impacto (%)
Estado de México			Ing. Mecánico Electricista	241	3.28
			Ing. Mecatrónica	311	4.24
			<b>Subtotal</b>	<b>5 643</b>	<b>76.88%</b>
Guadalajara			Lic. Administración Financiera	235	7.22
			Lic. Administración de Empresas	239	7.34
			Lic. Comercio Internacional	439	13.49
			Lic. Contaduría Pública y Finanzas	161	4.95
			Lic. Mercadotecnia	370	11.37
			Ing. Industrial y de sistemas	588	18.07
			Ing. Sistemas Electrónicos	144	4.43
			Ing. Sistemas Computacionales	227	6.98
			<b>Subtotal</b>	<b>2 403</b>	<b>73.85%</b>

Continúa...

Unidad (campus)	Núm. estudiantes de licenciatura por unidad 2003	Programas acreditados 2003*	Programas acreditados 2005**	Núm. de estudiantes programa 2003	Impacto (%)
Hidalgo		Ing. Industrial y de Sistemas	Ing. Industrial y de Sistemas	124	35.23
	352		Lic. Administración de Empresas	119	33.81
			Lic. Contaduría Pública y Finanzas	39	11.08
			<b>Subtotal</b>	<b>282</b>	<b>80.11%</b>
Laguna			Ing. Industrial y de Sistemas	392	28.14
	1 393		Lic. Administración de Empresas	214	15.36
			Lic. Comercio Internacional	229	16.44
			Lic. Contaduría Pública y Finanzas	128	9.19
			Lic. Mercadotecnia	170	12.20
			<b>Subtotal</b>	<b>1 133</b>	<b>81.34%</b>

Continúa...

Unidad (campus)	Núm. estudiantes de licenciatura por unidad 2003	Programas acreditados 2003*	Programas acreditados 2005**	Núm. de estudiantes programa 2003	Impacto (%)
León	1 099	Ing. Sistemas Computacionales	Ing. Sistemas Computacionales	86	7.83
		Ing. Industrial y de Sistemas	Ing. Industrial y de Sistemas	238	21.66
		<b>Subtotal</b>	<b>Subtotal</b>	<b>324</b>	<b>29.48%</b>
Monterrey	16 512	Lic. Médico Cirujano	Lic. Médico Cirujano	262	1.59
		Ing. Civil	Ing. Civil	454	2.75
		Ing. Industrial y de sistemas	Ing. Industrial y de Sistemas	1 889	11.44
		Ing. Mecánico Electricista	Ing. Mecánico Electricista	399	2.42
		Ing. Químico Administrador	Ing. Químico Administrador	499	3.02
		Ing. Químico y de sistemas	Ing. Químico y de Sistemas	197	1.19
		Ing. Mecánico Administrador	Ing. Mecánico Administrador	835	5.06
		Lic. Administración de Empresas	Lic. Administración de Empresas	921	5.58
		Lic. Administración Financiera	Lic. Administración Financiera	708	4.29

Continúa...

Unidad (campus)	Núm. estudiantes de licenciatura por unidad 2003	Programas acreditados 2003*	Programas acreditados 2005**	Núm. de estudiantes programa 2003	Impacto (%)
Monterrey			Lic. Comercio Internacional	1 147	6.95
			Lic. Contaduría Pública y Finanzas	550	3.33
			Lic. Mercadotecnia	1 189	7.20
			Arquitectura	714	4.32
			Ing. Sistemas Computacionales	597	3.62
			Ing. Sistemas de Información	254	1.54
			Lic. Sistemas de Computación Administrativa	260	1.57
			Lic. Economía	474	2.87
			Lic. Psicología Organizacional	229	1.39
			<b>Subtotal</b>	<b>11 578</b>	<b>70.12%</b>
Querétaro			Arquitectura	238	8.57
	2 777		Ing. Mecánico Administrador	152	5.47
					<i>Continúa...</i>

Unidad (campus)	Núm. estudiantes de licenciatura por unidad 2003	Programas acreditados 2003*	Programas acreditados 2005**	Núm. de estudiantes programa 2003	Impacto (%)
Querétaro		Ing. Sistemas Electrónicos		95	3.42
		Ing. Electrónica y Comunicaciones		135	4.86
		Ing. Industrial y de Sistemas		322	11.60
		Lic. Administración de Empresas		249	8.97
		Lic. Comercio Internacional		278	10.01
		Lic. Contaduría Pública y Finanzas		131	4.72
		Lic. Mercadotecnia		277	9.97
		<b>Subtotal</b>		<b>1 877</b>	<b>67.59%</b>
		Ing. Industrial y de Sistemas		161	24.10
		Lic. Comercio Internacional		128	19.16
Saltillo	668	Lic. Contaduría Pública y Finanzas		91	13.62

Continúa...

Unidad (campus)	Núm. estudiantes de licenciatura por unidad 2003	Programas acreditados 2003*	Programas acreditados 2005**	Núm. de estudiantes programa 2003	Impacto (%)
Saltillo		Lic. Mercadotecnia	Lic. Mercadotecnia	52	7.78
		<b>Subtotal</b>	<b>Subtotal</b>	<b>432</b>	<b>64.67%</b>
San Luis Potosí		Lic. Mercadotecnia	Lic. Mercadotecnia	128	15.38
		Lic. Comercio Internacional	Lic. Comercio Internacional	173	20.79
	832	Ing. Industrial y de Sistemas	Ing. Industrial y de Sistemas	248	29.81
		Lic. Administración de Empresas	Lic. Administración de Empresas	164	19.71
Tampico		<b>Subtotal</b>	<b>Subtotal</b>	<b>432</b>	<b>64.67%</b>
		Ing. Industrial y de Sistemas	Ing. Industrial y de Sistemas	180	25.28
		Lic. Administración de Empresas	Lic. Administración de Empresas	125	17.56
	712	Lic. Contaduría Pública y Finanzas	Lic. Contaduría Pública y Finanzas	74	10.39
		Lic. Comercio Internacional	Lic. Comercio Internacional	170	23.88
		<b>Subtotal</b>	<b>Subtotal</b>	<b>549</b>	<b>77.11%</b>

Continúa...

Unidad (campus)	Núm. estudiantes de licenciatura por unidad 2003	Programas acreditados 2003*	Programas acreditados 2005**	Núm. de estudiantes programa 2003	Impacto (%)
Toluca		Ing. Sistemas Electrónicos	Ing. Sistemas Electrónicos	105	4.39
		Ing. Mecánico Administrador	Ing. Mecánico Administrador	210	8.78
	2 392	Lic. Sistemas Computacionales	Lic. Sistemas Computacionales	188	7.86
		Ing. Industrial y de Sistemas	Ing. Industrial y de Sistemas	380	15.89
		<b>Subtotal</b>	<b>Subtotal</b>	<b>883</b>	<b>36.91%</b>
Zacatecas	478		Ing. Industrial y de sistemas	112	23.43
		<b>Subtotal</b>	<b>Subtotal</b>	<b>112</b>	<b>23.43%</b>
<b>Total ITESM/unidades con programas acreditados</b>		<b>49 319</b>		<b>30 579</b>	<b>62.00%</b>
<b>Total ITESM</b>		<b>52 638</b>		<b>20 916</b>	<b>39.74%</b>

Fuente: *Anuario Estadístico, ANUIES (2003)* en: [www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx)

\*Se incluyen los programas cuya vigencia de acreditación es previa al 2008. El año 2001 incorpora programas acreditados en 2001 y 2002, de acuerdo con los datos del COPAES.

\*\*Se incluyen los programas acreditados en 2004. Es una cifra acumulada.

\*\*\*La matrícula no está disponible en el Anuario ANUIES (2003). Se obtuvo en entrevista.

CUADRO 16. Evaluación de programas de licenciatura, ITESM 2003-2007

Campus	Programa	Fecha de evaluación	Nivel de consolidación
Estado de México	Derecho	14/12/2006	1
Chihuahua	Derecho	14/12/2006	1
Ciudad de México	Derecho	14/12/2006	1
Sinaloa	Mercadotecnia	26/1/2007	1
Santa Fe	Administración de Empresas	26/1/2007	1
Monterrey	Letras Españolas	04/1/2007	1
Santa Fe	Administración Financiera	26/2/2007	1
Chihuahua	Relaciones Internacionales	26/2/2007	1
Cuernavaca	Contaduría Pública y Finanzas	26/2/2007	1
Santa Fe	Comercio Internacional	26/2/2007	1
Tampico	Mercadotecnia	25/4/2007	1
Santa Fe	Mercadotecnia	02/6/2007	1
Sinaloa	Administración Financiera	02/6/2007	1
Ciudad Juárez	Mercadotecnia	02/6/2007	1
	Ingeniero en Mecatrónica	13/7/2007	ND
Toluca	Arquitecto	03/7/2007	1
León	Ingeniería en Sistemas Computacionales	22/11/2007	1
Laguna	Ingeniero en Mecatrónica	22/11/2007	1
Ciudad de México	Diseño Industrial	12/12/2007	1

Fuente: Elaboración propia con base en los CIEES en: [www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm](http://www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm); consultado el 13 de agosto de 2012

En el mismo sentido, a partir de 2007 el ITESM ha participado en la evaluación de programas de posgrado por parte de los CIEES, en particular en el campus Monterrey, Estado de México y la Universidad Virtual (véase el Cuadro 17).

En el caso de los estudiantes, el ITESM considera el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL), para las carreras que lo adoptan, como una de las formas de titulación que ofrece. Sin embargo, no aplica el Examen Nacional de Ingreso (EXANI I para bachillerato y II para licenciatura) para los estudiantes (entrevista en el área de ingreso, octubre 2004).<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Hasta 2004, el ITESM era miembro de la Asamblea General de Asociados del CENEVAL, A.C.

CUADRO 17. Participación del ITESM en evaluación de programas de posgrado (2003-2007)

Unidad (campus)	Área del conocimiento	Nivel	Programa	Nivel de consolidación CIEES	PNP
Monterrey	Ciencias Sociales y Administrativas	Maestría	Prospectiva Estratégica	1	
			Análisis Político y Medios de Información	1	
			Negocios Internacionales	1	
			Dirección Global de Negocios	1	
			Economía y Política Pública	1	
			Derecho Internacional	1	
Estado de México	Ciencias Sociales y Administrativas	Maestría	Derecho	1	
			Finanzas	1	
			Mercadotecnia	1	
Universidad Virtual	Ingeniería y Tecnología	Maestría	Ciencias con Especialidad en Ingeniería Industrial	1	
			Tecnología Educativa (Grado conjunto con la U. de Brish, Columbia)	1	
ND	Ingeniería y Tecnología	Especialidad	Comercio Electrónico	1	
			Doctorado	Ciencias Computacionales	
		Maestría	Ciencias Computacionales		En desarrollo
			Desarrollo Sustentable		En desarrollo
			Sistemas de Manufactura		En desarrollo

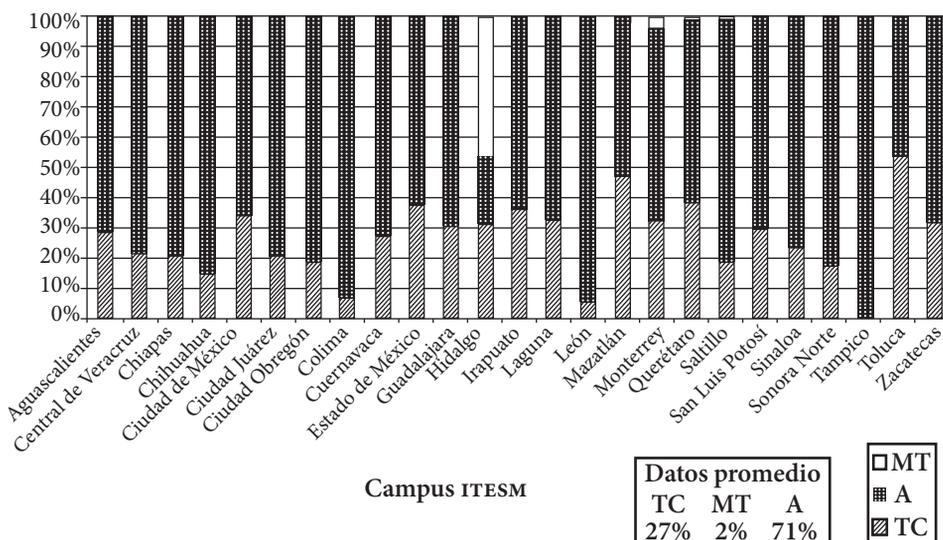
Elaboración propia con base en los CIEES y CONACYT; en: [www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm](http://www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm)  
[www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Paginas/Becas\\_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad\\_SolicitantesPNP.aspx](http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Paginas/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad_SolicitantesPNP.aspx); consultado el 13 de agosto de 2012.  
 ND: No hay datos.

### Personal docente

En el ámbito de los procesos de evaluación y acreditación, uno de los aspectos que han desatado mayor controversia es el personal docente, en lo relativo al tiempo de dedicación, grado académico y trayectoria académica. Kent (2002) afirma que, en la conformación de redes institucionales, la oferta educativa ofrecida es homogénea en cada una de las unidades que integran esta red, lo cual se relaciona con el personal docente, pues sus características varían en el interior de la red en cuanto a los parámetros anteriores.

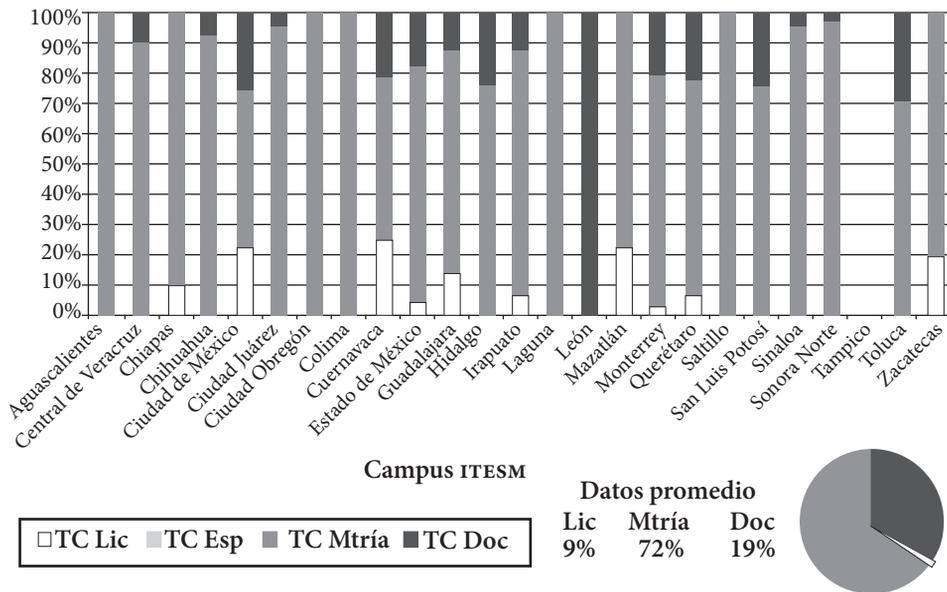
En 2003, en el ITESM como red el promedio de profesores de tiempo completo era de 27%, 2% de medio tiempo y 71% de asignatura. Sin embargo, hay diferencias en el seno del sistema. Mientras que unidades como Colima, León o Tampico no alcanzan 10% de profesores de tiempo completo, Toluca tiene 50%. Monterrey, Ciudad de México, Estado de México y Guadalajara tienen alrededor de 30% (véase la Gráfica 1). En el rubro de formación académica de los profesores del ITESM, 72% cuenta con maestría, 19% con doctorado y 9% con licenciatura. En 13 unidades académicas no hay profesores con grado de doctor y Toluca registra más de 50% de profesores con doctorado (véase la Gráfica 2).

GRÁFICA 1. Distribución proporcional de profesores de tiempo completo



Fuente: Anuario Estadístico, ANUIES (2003).

GRÁFICA 2. Profesores de tiempo completo, según grado académico



Fuente: Anuario Estadístico, ANUIES (2003).

### Concepto de calidad del ITESM

La historia del ITESM ha configurado su evolución y proyección en el campo de la educación superior y el concepto de calidad que privilegia. El primer aspecto asociado a dicho concepto son los valores que lo identifican como institución privada, en tanto asume objetivos económicos, porque el origen de su financiamiento proviene principalmente de las colegiaturas de sus estudiantes. En los principios planteados en los documentos conceptuales que guían su operación, Principios, Misión y Estatuto General del Sistema ITESM, se define como una institución de carácter privado no lucrativo. Uno de sus funcionarios afirmaba que se trata de una institución “sin fines de lucro y responsable de la procuración de los recursos necesarios para su operación y crecimiento e independiente y ajeno a partidanismos políticos y religiosos”. Esta afirmación también alude a que la formación que imparte el Instituto está libre de orientación religiosa y política. Además, se reconoce como una institución que privilegia la formación orientada a generar y gestionar negocios. Esta última característica ha estado presente desde su fundación, por lo que su oferta

educativa se centra en las áreas económico-administrativas y las ingenierías vinculadas con el desarrollo de procesos, tecnologías y sistemas de información.

A partir de la fundación del Instituto y hasta mediados de la década de 1980 no se observa un perfil genérico de estudiante, definido de manera formal.<sup>20</sup> En 1998, como parte de la misión al 2004, se establece este perfil, constituido por valores, actitudes y habilidades que les proporcionen una preparación académica y los haga competitivos internacionalmente en su área de conocimiento (ITESM, 1998). Para el periodo 2005-2015, el Instituto definió como actores principales en su misión a los estudiantes, profesores, empleados y directivos.

En cuanto a los estudiantes se aprecian tres etapas en la constitución de su perfil: ingreso, permanencia y egreso. La primera se enfoca en la selección conforme al desempeño académico en el nivel inmediato anterior, como una forma de elevar la calidad y competir institucionalmente, aspecto que se incorpora en su estrategia de calidad. A partir de 2006 se retomaron los estándares de admisión a la preparatoria y carreras profesionales, establecidas desde 1987: un promedio de 7 a 8 para ingresar al Instituto. Asimismo, los solicitantes deben demostrar una capacidad de razonamiento verbal y matemático, acorde con el nivel de estudios en el cual desean inscribirse (entrevista ITESM, 2005; ITESM, 1998, [www.itesm.mx](http://www.itesm.mx), consultado en 2005).

Este cambio, en los estándares de admisión, según el Instituto, es parte de reconocer que la selección de los mejores estudiantes es un insumo para garantizar el egreso de profesionistas que respondan a las demandas de la sociedad, pero también una respuesta a la gran competencia en el mercado de servicios educativos. Un funcionario entrevistado afirmó que los cambios en los estándares de admisión obedecen al hecho de haber logrado un nivel de excelencia frente a universidades internacionales, así como a ofrecer un elemento diferenciador entre las instituciones educativas de nuestro país, pues “no es necesario abusar de la mercadotecnia cuando buscas la calidad a través de lo académico, y nosotros en algún momento caímos en ese juego, pero la competencia debe ser en lo académico”.

En torno a la permanencia, se espera que “los estudiantes se comprometan, al momento de su ingreso, con los principios, la visión, la misión, las políticas

---

<sup>20</sup> Nos referimos al perfil genérico del estudiante de la institución, a diferencia del perfil de estudiante (generalmente de ingreso y egreso) que se considera en el diseño curricular de cada uno de los programas académicos.

y las normas del Tecnológico de Monterrey, que manifiesten responsabilidad e interés por aprender, apego a conductas de urbanidad adecuadas, interés por participar en actividades extracadémicas y que mantengan un buen desempeño académico durante su vida estudiantil” ([www.itesm.mx](http://www.itesm.mx), consultado en 2005).

El perfil de los egresados se basa en:

...la actuación ética, el aprecio por la cultura humanística y la identidad histórico-cultural de la diversidad de México, el pensamiento crítico, aplicación del conocimiento para el bien personal y el bien común, valoración crítica del desarrollo tecnológico, capacidad de investigar y aprender por cuenta propia, capacidad emprendedora y de innovación, capacidad de liderazgo, visión y cultura internacional, interés en actualizarse a lo largo de su vida profesional, comunicación efectiva, oral y escrita, en español y en inglés ([www.itesm.mx](http://www.itesm.mx); consultado en 2005).

Mientras que el perfil de los profesores considera las mismas características que los egresados y se agrega:

...el compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes y con la obtención del perfil deseado de los egresados, competencia docente y apertura a la investigación, vinculación con la comunidad profesional de su campo de especialidad, liderazgo en el campo de su especialidad, dominio del modelo educativo del Tecnológico de Monterrey, exigencia en la impartición de sus cursos y justicia en la evaluación de sus alumnos, corresponsabilidad de su desarrollo profesional, visión y experiencia internacional, comunicación efectiva, oral y escrita, en español y en inglés ([www.itesm.mx](http://www.itesm.mx); consultado en 2005).

El Instituto señala que los directivos deberán poseer:

...pasión por la educación, visión estratégica, congruencia con la cultura institucional, capacidad de liderazgo y motivación con sus colaboradores, capacidad emprendedora y de innovación, capacidad de dirigir en ambientes de cambio, capacidad para tomar decisiones, interés en el desarrollo de sus colaboradores y comunicación efectiva, oral y escrita, en español y en inglés” ([www.itesm.mx](http://www.itesm.mx); consultado en 2005).

Los consejeros se definen como personas que están convencidas de que la educación es un factor fundamental para el desarrollo de México. Deben distinguirse por:

...ser líderes comprometidos con el desarrollo de su región y con compromiso desinteresado por promover la educación del país, personas de reconocida solvencia moral, promotores activos y comprometidos con la presencia y buena imagen del Tecnológico de Monterrey en su comunidad y en el país, participantes activos y comprometidos en dar y conseguir aportaciones para las campañas financieras del Tecnológico de Monterrey” (www.itesm.mx; consultado en 2005).

Las funciones que realiza el ITESM como IES se enfocan a la formación profesional e investigación con énfasis en el área de gestión de negocios y empresarial. Aunque su oferta educativa se diversifica en diferentes áreas del saber humano, el discurso que permea su misión observa como elemento más importante generar y aplicar el conocimiento a la creación y la gestión de empresas competitivas a escala internacional, en el marco de la economía global. Señala en su misión que mediante los programas educativos, de investigación y desarrollo, el Instituto “busca promover la competitividad internacional de las empresas, desarrollar modelos de gestión de empresas para competir en una economía globalizada, generar redes de incubadoras de empresas y contribuir al desarrollo sostenible de la comunidad” (entrevista ITESM, 2005; www.itesm.mx; consultado en 2005, ITESM, 2006).

El ITESM establece la distinción entre la infraestructura de la planta física y la base tecnológica como factor fundamental para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que “la participación de las técnicas didácticas y la tecnología han apoyado al proceso de enseñanza-aprendizaje [...]. Se dio un vuelco importante: de ser una universidad tradicional, pasó a ser una institución que utiliza nuevas técnicas didácticas y mucha tecnología”, indicó el funcionario entrevistado.

El mejoramiento de la infraestructura, según el Instituto, se observa en el fortalecimiento de los campus más antiguos y la creación de nuevas unidades académicas, porque “otro de los aspectos que más nos distingue es la inversión de recursos en el mejoramiento de las personas, así como el crecimiento y la infraestructura, pues más de la mitad de la construcción se ha hecho en los últimos diez años” (www.itesm.mx; consultado en 2005).

La visión de calidad del ITESM se vincula con la formación de profesionales bajo conceptos como competitividad internacional, economía globalizada, liderazgo, generación o emprendimiento de empresas y desarrollo sostenible. Una IES de calidad es aquella que busca estar a la vanguardia en cuanto a formación de sus profesores, uso de tecnología de punta y que es competitiva con otras instituciones nacionales o internacionales; desde lo académico y de sus egresados en el mercado laboral (entrevista ITESM, 2005).

El reconocimiento social está presente en su perspectiva de calidad a partir del “compromiso social con México” y la búsqueda permanente de la excelencia educativa, por medio de procesos nacionales e internacionales de acreditación. “El ITESM está acreditado como sistema multicampus por SACS y FIMPES. Por otra parte, varios de sus programas están acreditados por organismos nacionales y extranjeros” (entrevista ITESM, 2005).

El prestigio del Instituto se asume como la posición que ocupa en el campo educativo en México y el mundo. Es decir, se ha buscado “llegar a todas las comunidades a través de los diferentes campus y a través de la universidad virtual y la universidad Tec Milenio, pero a través de nuestra oferta educativa, no de la mercadotecnia, eso no impacta al Tec. Tenemos prestigio porque se contrata a nuestros egresados en el sector privado y en el público, es el mercado laboral el que te reconoce” (entrevista ITESM, 2005).

El ITESM reitera ser una institución de educación particular sin fines de lucro, que trata en todo momento de mantenerse a la vanguardia en el ámbito educativo, donde se reconoce que sí hay un mercado educativo, “pero la mejor forma de estar en ese mercado es por calidad y no por mercadotecnia” (*idem*).

## Universidad Iberoamericana

La fundación de la UIA respondió tanto a la existencia de condiciones favorables en el país como a la construcción más amplia de un proyecto católico basado en la lucha contra las escuelas laicas (De Leonardo, 1983). La UIA pertenece al Sistema Educativo Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (SEUIA-ITESO), conjunto de IES adheridas a la Compañía de Jesús, cuyo objetivo es cumplir con la misión educativa que la orden ha asumido en México. Cada universidad es independiente en el aspecto laboral, financiero, oferta curricular, de educación continua y organización interna.

CUADRO 18. Estructura del sistema UIA-ITESO (matrícula por nivel a 2003)

Unidad académica	Año de fundación	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total/Unidad
UIA Laguna	1982	1 826		266		2 092
UIA Puebla	ND	4 055	32	891	9	4 987
UIA León	1978	2 202		398		2 600
UIA Tijuana	1982	732		220	12	964
UIA Ciudad de México	1943	9 283	4	689	87	10 063
ITESO	1957	7 982		664	21	8 667
<b>Total Sistema UIA-ITESO</b>		<b>26 080</b>	<b>36</b>	<b>3 128</b>	<b>129</b>	<b>29 373</b>

Fuente: Anuario Estadístico, ANUIES (2003).

El Sistema Educativo UIA-ITESO se integra por la UIA en México, Puebla, León, Torreón, Tijuana y el ITESO en Guadalajara (véase el Cuadro 18). Las universidades integrantes del sistema comparten la misión de la Compañía de Jesús, su modelo educativo y su pedagogía, al modo ignaciano, y una misma concepción curricular a partir de la cual cada universidad organiza y opera sus propios planes de estudio, agendas de investigación, estilo de gestión académica colegiada y planeación estratégica como sistema (www.uia.mx, consultado en 2004).<sup>21</sup>

De hecho, “se comparten experiencias entre las unidades a través de las reuniones de los rectores, que se llevan a cabo dos al año” (entrevista UIA, 2005).

En 1943, los jesuitas fundaron el Centro Cultural Universitario (CCU), que se convertiría en la UIA, con una fuerte participación de la Unión Nacional de Estudiantes Católicos. Esta institución también fue una reacción ante la politización de la universidad pública y contó con el apoyo del entonces rector de la UNAM, de ideología conservadora, quien ofreció la incorporación de los estudios de la UIA a la UNAM (Levy, 1995; Mendoza Rojas, 1998). Desde que se creó, se ha distinguido por ser una universidad de inspiración cristiana, mas no confesional, lo cual significa que “si bien supone la adhesión a una doctrina, no implica que la universidad dependa de las autoridades de esta confesión (Meneses, 1993: 5).

El 5 de noviembre de 1973 la UIA se desincorporó de la UNAM. Tras esto la SEP expidió el Acuerdo Núm. 15523, con el que le concedió el RVOE y la facultad de elaborar sus planes y programas de estudio, además de expedir sus propios certificados, títulos y grados académicos. Este acuerdo se ratificó con el decreto presidencial del 3 de abril de 1981. La UIA Ciudad de México<sup>22</sup> es una institución que funciona con una autonomía relativamente acotada. Es autónoma porque se gobierna a sí misma bajo sus propias reglas, de acuerdo con su Ideario y su Estatuto Orgánico (UIA, 1991); no obstante, las atribuciones para ofrecer sus planes de estudio son otorgadas por la SEP, por medio del RVOE.<sup>23</sup> En un comunicado oficial, la universidad reconocía que la concesión del RVOE “no implicó en ningún momento la autonomía de la UIA [...] sino la adquisición de la mayoría de edad”.

La relación entre UIA y SEP se sustenta en que la primera cumpla con los requisitos de planes y programas de estudio señalados en el Acuerdo 279, y en la

<sup>21</sup> Dada la independencia entre las unidades, tal como se explicó en la introducción, este trabajo se centra en la UIA Ciudad de México.

<sup>22</sup> A partir de esta sección, se utiliza indistintamente el nombre de UIA o UIA Ciudad de México.

<sup>23</sup> Esto significa que cada vez que la UIA diseña o actualiza sus planes y programas de estudio es necesario contar con la autorización de la SEP.

confianza que la segunda le otorga en la forma de operarlos una vez pasadas las “visitas de inspección”,<sup>24</sup> contempladas en el mismo acuerdo.

En la UIA subyace una cultura organizacional que se distingue por cuatro elementos: valores de inspiración cristiana, valores particulares de la Compañía de Jesús, liderazgo visionario de algunos académicos de la comunidad universitaria y visión de los empresarios que la apoyaron para establecer un espacio físico que le permitiera ofrecer sus servicios, lo cual se concretó con la construcción de las instalaciones de Santa Fe (Del Castillo, 2005).<sup>25</sup>

Por ser una institución jesuita y por su cultura organizacional, la UIA tiene una clara concepción filosófica sobre su quehacer educativo, plasmada en su ideario y su filosofía educativa. En estos documentos se expresan conceptos básicos como educar, hombre, realización del hombre y cultura, además de explicar el modo en que la UIA concibe la finalidad a la que dirige la educación, a sí misma como institución educativa y a la naturaleza de los medios que escoge para lograr ese fin (UIA, 1991b). Su propósito es la conservación, la transmisión y el progreso de la cultura superior objetiva, mediante la formación de los profesionistas, maestros, investigadores y técnicos que México necesita, así como la investigación científica y, según su naturaleza, la formación integral y humana de cuantos frecuentan sus aulas. Es, en resumen, el desarrollo del hombre integral (UIA, 1991: 3-12).

Para el cumplimiento de esta finalidad, la UIA se inspira en los valores cristianos, integrándolos a los adelantos científicos y filosóficos, y vinculándolos con las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura. Esta orientación y esta inspiración cristianas,<sup>26</sup> aunque no limita el desarrollo de las funciones, tal

---

<sup>24</sup> Las visitas de inspección están reglamentadas en los Artículos 18 al 21 del Acuerdo y se realizarán conforme a lo previsto en el Artículo 58 de la Ley, en las Bases y en el capítulo XI de la Ley Federal de Procedimiento Administrativo.

<sup>25</sup> En 1956 un grupo de financieros y hombres de negocios integraron una asociación civil de Fomento de Investigación y Cultura Superior (FICSAC), “sin ningún propósito de lucro, a fin de apoyar con recursos materiales” para que la universidad contara con instalaciones propias (Ledesma 1985:61). En 1962 se inauguraron las instalaciones de la UIA en el sur de la ciudad, las cuales fueron destruidas por un terremoto a principios de 1979. Finalmente, en 1988 se abrieron las instalaciones definitivas en Santa Fe.

<sup>26</sup> En la filosofía educativa de la UIA se señala que la inspiración cristiana no es una toma de posición indefinida que venga a ser lo mismo que una buena voluntad o la adopción de una posición humanista genérica, sino que tienen una identidad clara: la decisión de tener activamente presente en la tarea cultural a la concepción cristiana del Ser absoluto, del hombre y del mundo. Consiste en presentar a las preguntas del hombre las respuestas que surgen de la cosmovisión cristiana (UIA, 1991b:20-21).

como se declara en los principios básicos de la universidad, es la particularidad que le concede su identidad institucional y la orientación de su tarea educativa.<sup>27</sup>

Los medios que reconoce para lograr su objetivo son los criterios de selección de los estudiantes, el ambiente de libertad de creencias y el desarrollo objetivo de las tareas de docencia e investigación. En cuanto a los criterios de selección, la UIA reconoce que la posición económica de los estudiantes es una limitación de ingreso, así que se trata de una institución de élite orientada a un segmento de la población. No obstante, mediante programas de becas y financiamiento, se “procura” facilitar las posibilidades de estudio a alumnos que no cuenten con suficientes recursos económicos.

Esta particularidad de inspiración cristiana de la universidad se traduce en un modelo de educación centrado en la docencia, que propone tres objetivos: formación de alumnos y profesores bajo la perspectiva de una educación integral, en la cual se contempla la formación profesional y la *valoral*; calidad y excelencia académicas, y una permanente autoevaluación. El eje que atraviesa estos objetivos es la idea de ofrecer una educación integral, donde la formación de valores comprende la transmisión de valores cristianos en combinación con valores humanistas que sean compatibles con la formación científica.<sup>28</sup>

En su misión se confronta su ideario y filosofía educativa con el contexto mexicano, mirado desde una perspectiva crítica. Por otro lado, destaca que se reconoce como una institución destinada a un sector de la sociedad mexicana que, sin ser su objetivo final, la distancia de los grandes grupos sociales donde el acceso a la cultura es limitado. En este contexto, se asume como una universidad caracterizada por su inspiración cristiana, crítica de la problemática actual, creativa a partir del desarrollo de la investigación y la difusión constante de sus valores y actividades con la sociedad, así como autoevaluativa. Esta última característica se entiende como la preocupación de la universidad por conocer, revisar y evaluar constantemente su organización y funcionamiento, lo mismo que sus fines y valores, a la luz de sus principios, metas y recursos, además de dar cuenta responsable de su ser y quehacer, a sí misma y a la sociedad (UIA, 1991, 1991b y 2001).

---

<sup>27</sup> En uno de sus principios básicos la UIA declara la libertad académica de enseñanza e investigación sin más límites que las normas supremas de la Moral y del Derecho, conforme a un concepto cristiano de hombre.

<sup>28</sup> Esta concepción de universidad se refleja en sus documentos básicos: Ideario, Filosofía Educativa, Misión y Estatuto.

En 2003, su oferta educativa se integraba por 37 programas de licenciatura, uno de especialidad, 22 maestrías y seis doctorados, impartidos por medio de las divisiones de estudios disciplinares y profesionales, las cuales operan con una estructura departamental. La matrícula total de la institución, incluyendo licenciatura y posgrado era de 10 063 estudiantes.

La UIA se ha conformado como una institución educativa de alto prestigio y reconocimiento a escala nacional e internacional. Su evolución refleja procesos de cambio y transformación, evidentes en su estructura orgánica y modelo de gestión universitaria. Se ubican tres etapas en la vida de esta universidad: fundacional (1943-1968), de departamentalización y proyección institucional (1969-1995) y de reflexión institucional (1996-2004).<sup>29</sup>

Durante el periodo fundacional destacan tres hechos: el CCU cambia su nombre a Universidad Iberoamericana y se adopta el lema “La verdad nos hará libres”; se crea el patronato económico y de desarrollo de la UIA, Fomento de Investigación y Cultura Superior, A.C. (FICSAC), y se conforma el primer Consejo Universitario como uno de los órganos colegiados originales para apoyar el gobierno de la universidad, que en ese momento recaía en la junta directiva. En 1968 se promulga su Ideario, documento básico de “mayor rango y jerarquía”, el cual plasma su identidad como una institución que busca la compatibilidad de los valores cristianos con el saber científico y filosófico (Del Castillo, 2005).

En la segunda etapa (1969-1995) tuvo lugar un proceso donde se definieron los lineamientos filosófico-educativos de la UIA, a partir de establecer los documentos básicos normativos de su quehacer: Misión prospectiva y Filosofía educativa que, aunque se han modificado, conservan en esencia la orientación que privilegia la universidad. Esta etapa se distinguió por la conformación de una estructura decisional más representativa e inclusiva, así como por el establecimiento de un nuevo vínculo con el Estado mexicano, desde el cambio de régimen en 1973, que pasó de la incorporación a la UNAM, al RVOE de la SEP. Se sustituyó la junta de gobierno de la universidad, hasta ese momento casi conformada en su totalidad por empresarios, por un nuevo órgano: el Senado Universitario, integrado por miembros de la propia comunidad universitaria (Ledezma, 1985, citado por Del Castillo, 2005).

Además, en 1969 la UIA adoptó, tras un proceso de tensión, el modelo departamental como su principal reforma educativa, con el propósito de propiciar

---

<sup>29</sup> El corte al 2004 se estableció en función del periodo del trabajo de investigación.

la comunicación de profesores y alumnos entre los distintos departamentos y promover la investigación. Los obstáculos primordiales para incorporar el modelo se originaron por la resistencia de funcionarios, profesores y estudiantes a un cambio radical, que chocaba con una serie de usos y costumbres establecidas. A pesar de lo anterior, el modelo se incorporó con distorsiones y adaptaciones propias de un proceso que involucra a una comunidad tan grande y compleja como la UIA (Robredo, 1990).

La tercera etapa se asocia con el nombramiento como rector del Mtro. Enrique González Torres y el mandato del Senado Universitario de elaborar un plan estratégico de acción, proyección y consolidación institucional del ser y quehacer de la UIA, en el marco de la globalización económica mundial y los retos que ello significaba para las IES, sobre todo en el binomio educación superior y mercado laboral. Para ello se creó un grupo de planeación estratégica con integrantes externos a la universidad, “del mundo social, educativo y político, así como con miembros del patronato económico, FICSAC” y un equipo institucional de planeación estratégica.<sup>30</sup>

Dicha planeación establece un partaguas en la vida institucional de la UIA por la importancia que cobran los hechos externos a la universidad y el papel que juega la autoevaluación como herramienta fundamental de cambio. Entre los primeros resultados destaca la reformulación de su misión y, año y medio más tarde, una reestructuración sustantiva del área académica. Se creó la Vicerrectoría Académica y las divisiones de Estudios Profesionales, Estudios Disciplinarios y de Investigación Interdisciplinarios, así como la Dirección de Formación Valoral, como personal de la Vicerrectoría, y se hizo depender de ellos a los Centros de Desarrollo Educativo, de Formación Humanista y de Formación Social. Además, se creó la Dirección de Planeación y Evaluación Institucionales, esta última responsable de la operatividad mas no del diseño de la planeación estratégica. La creación de estas áreas manifiestan el interés de la UIA por fortalecer e incluso hacer compatibles los dos tipos de orientaciones que coexisten en su vida institucional interna: el conocimiento científico y el orden moral.

---

<sup>30</sup> El equipo externo estuvo conformado por: Mtro. Quintín Valderrama López, SJ, Dr. Guillermo Soberón Acevedo, Lic. Fernando Solana Morales, Mtro. José Ángel Pescador Osuna, Lic. Fernando Pardo, Lic. Pablo Escandón Cusi, Ing. Adolfo Patrón Luján, Ing. Antonio Madero Bracho, Ing. Antonio Purón, Ing. Julio Gutiérrez Trujillo, Sra. Ma. Nieves Noriega de Autrey, Rubén Aguilar Monteverde. Por el grupo institucional estuvieron: Mtro. Enrique Beascochea Aranda, SJ, C.P. José Ignacio Moreno Oliveros, Quím. Juan Abud Saint Martin, Fis. Alfonso Raúl Durana Valério, SJ, Lic. Salomón Hamud Escárcega, Dr. Luis Vergara Andersen (Carta UIA, 2000).

Durante esta etapa también el Senado Universitario definió y aprobó los Objetivos Estratégicos 2000-2010 de la UIA, los cuales se resumen en el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura, en el marco de una oferta curricular de calidad, pertinente y socialmente relevante, que se diferencie por ser “competitiva” frente a la oferta de otras instituciones. Además, destaca la intención de incrementar la presencia de la UIA en los medios de comunicación y fortalecerla en el ámbito académico y económico, dada su dependencia financiera de la economía matricular. Esto último supone un aprovechamiento económico de espacios y recursos de la institución. También se realizaron modificaciones muy importantes en el Estatuto Orgánico vigente, que restaron facultades decisionales asignadas al Senado Universitario en 1971, y establecían como órgano supremo de gobierno a la Asamblea General de Asociados de Universidad Iberoamericana, A.C. (UIAC).<sup>31</sup> Esta reforma implicó una tendencia a concentrar la toma de decisiones asociadas al desarrollo institucional en una sola instancia: la Asamblea General de Asociados. Del Castillo (2005) señala que lo anterior ha dado lugar a un replanteamiento del carácter colegiado en la toma de decisiones en el interior de la UIA y a una organización de ésta basada en una estructura jerárquica, en la cual destacan los movimientos de arriba hacia abajo.

La estructura formal y el gobierno de la UIA se sustentan en el Estatuto Orgánico, que especifica sus distintas instancias y funciones. El gobierno de la universidad en los ámbitos académico y administrativo recae en los órganos colegiados y los “unipersonales”. En los primeros se distinguen dos tipos: los que tienen bajo su responsabilidad las funciones propiamente de gobierno (la Asamblea General de Asociados<sup>32</sup> y el Senado Universitario) y los órganos colegiados académicos, que se centran en los asuntos estrictamente académicos

<sup>31</sup> Los Artículos 11 y 12 del *Estatuto Orgánico* estipulan que la Asamblea General de Asociados de UIA, A.C., es órgano supremo de gobierno de la universidad y podrá delegar funciones específicas en el rector, el Senado Universitario o cualquier otro órgano de gobierno que ésta determine. De las funciones más importantes de la Asamblea destacan: determinar la orientación de la universidad, integrar comité para búsqueda de candidatos para rector definitivo, revisar y aprobar las inversiones mayores de capital y, en general, el plan de fondeo patrimonial para la institución, aprobar la creación, división o supresión de departamentos, institutos o divisiones, vetar los acuerdos del Senado si los considera improcedentes, decidir sobre la remoción del rector en Asamblea General de Asociados, modificar el Estatuto Orgánico de la UIA y crear las comisiones que juzgue conveniente.

<sup>32</sup> Según el Artículo 12 del *Estatuto Orgánico* las principales funciones de la Asamblea General de Asociados son nombrar al rector a propuesta del Provincial y modificar el Estatuto Orgánico e informar al respecto al Senado Universitario.

y se regulan por el Reglamento de Órganos Colegiados Académicos de la UIA (Comité Académico de la universidad, los Consejos Académicos a nivel de los Departamentos y los Consejos Técnicos a nivel de planes de estudio).

La diferencia entre ambos es que los órganos colegiados de gobierno cuentan con la facultad para decidir sobre los asuntos estratégicos de la universidad, como el “sentido de ser” y las finanzas, y los órganos colegiados académicos tienen bajo su responsabilidad sólo las decisiones académicas.

### *Evaluación y acreditación*

En relación con la participación en los diferentes mecanismos para el mejoramiento de la calidad, la UIA ha participado como institución afiliada en organismos nacionales y extranjeros, ante los que debe probar cada cierto tiempo, la calidad y la disciplina de gestión administrativa para permanecer en calidad de miembro.<sup>33</sup>

La UIA se incorporó a la ANUIES entre los años 1968 y 1977, siendo rector el Dr. Ernesto Meneses Morales, SJ. Fue una de las primeras instituciones privadas en ingresar a la asociación y, en función del trabajo desarrollado por la ANUIES, en 1996 se autodeterminó como una institución de tipo IDILD. D, porque sus funciones principales son la transmisión, generación y aplicación del conocimiento, ofrece programas en licenciatura y posgrado hasta el nivel de doctorado, y cuya oferta educativa se distribuye en más de dos áreas del conocimiento, conformándose por programas de tipo Práctico (P), Científico-Práctico (CP), Básico (B), Intermedio (I) o Práctico-Individualizado (PI).<sup>34</sup>

La participación en el proceso de acreditación de la FIMPES se caracteriza por situaciones de desacuerdo y conflicto. A diferencia del ITESM y la UVM, la UIA no ha sido acreditada por la FIMPES; ambas han transitado por una relación complicada en diferentes momentos. La UIA participó como fundadora de la Federación<sup>35</sup> y años después inició el proceso de acreditación institucional que no

<sup>33</sup> En el 2000 la UIA tenía seis programas acreditados por CACEI, uno por CNEIP, cinco programas en el Padrón de Excelencia de CONACYT, el otorgamiento de la Cátedra UNESCO en Comunicación, la selección por parte de Organización de Estados Americanos de tres talleres.

<sup>34</sup> En el reporte de los indicadores para 1999 de la ANUIES no se contó con datos de la UIA.

<sup>35</sup> En una carta firmada por el Mtro. Enrique González Torres, SJ, Rector de la UIA y el Dr. Jaime González Magaña, secretario ejecutivo del sistema UIA, dirigida al entonces presidente de la FIMPES, Ing. Manuel Campuzano, a los miembros del Consejo Directivo de FIMPES y a los Rectores Institucionales miembros

se concretó. Los argumentos centrales que esgrimió la UIA fueron que la Federación concebía la educación como empresa lucrativa y la “rigidez” que exigía para realizar el autoestudio, lo que implicaba no considerar la posibilidad de que la universidad pudiera llegar al mismo objetivo por una metodología distinta de la establecida por la FIMPES. Esta situación derivó en la decisión de la UIA de retirarse de la Federación.

La UIA realizó el autoestudio para la acreditación de la FIMPES durante el periodo 1995-1996; en ese año fue elegido como rector de la Universidad Iberoamericana el Mtro. Enrique González Torres, quien impulsó cambios en los procesos de planeación, estructura orgánica y gestión universitaria. El 14 de febrero de 2000, bajo el argumento de que los resultados del trabajo de los comités para el autoestudio de la FIMPES no reflejaban la realidad de la universidad, la UIA solicitó al representante de la Federación actualizar la información e integrar los resultados derivados de los cambios operados en el interior de la universidad, lo cual no modificaba la esencia del trabajo de autoevaluación solicitada por la FIMPES, sino su forma de presentación.

No hubo acuerdo sobre esta situación y, el 30 de marzo de 2000, se envió al Consejo Directivo y a todos los rectores institucionales miembros de la FIMPES una carta en la que el Sistema Educativo Universidad Iberoamericana (SEUIA) comunicaba su retiro como miembro afiliado, ante la falta de flexibilidad y respeto por la autonomía institucional, “que permite, entre otras cosas, que cada institución llegue a resultados comunes por vías diversas” (Carta UIA, 30 de marzo de 2000). Además, la UIA invocaba una serie de reflexiones que contribuyeron a su retiro de la Federación, las cuales se resumen en que la última modificación del estatuto privilegiaba los objetivos secundarios sobre aquéllos que dieron origen a la Federación, la tendencia a considerar la educación como empresa en el marco de la libre competencia lucrativa y la lejanía entre los objetivos actuales de la FIMPES y los principios, misión y filosofía del SEUIA.<sup>36</sup>

---

de la FIMPES, se señala que “después de varias reuniones de rectores el 4 de diciembre de 1981, la UIA decidió suscribir, como fundadora la FIMPES, lo hizo compartiendo la misión original de la FIMPES: “promover los valores de la persona humana, representar a las personas asociadas e impulsar la calidad y la superación académica, para contribuir a conformar una sociedad con mayor justicia y desarrollo social” (Carta UIA, 30 de marzo de 2000).

<sup>36</sup>En la misma carta se afirmaba que “hemos obtenido valiosas conclusiones a través de nuestro proceso plural y flexible, proceso que no se apega en estricto sentido a los lineamientos sugeridos por el *Manual del Proceso para la Aplicación del Sistema de Autoestudio de FIMPES*. Por tanto, es nuestra decisión de retirarnos de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior”. Se agregaba

Después de este conflicto entre FIMPES y UIA, en abril del 2002 el SEUIA-ITESO manifestó su interés por reafiliarse a la Federación y continuar con el proceso de autoestudio y acreditación bajo la metodología establecida por ésta, sustituyendo los “grandes equipos multidisciplinarios” por los órganos colegiados surgidos de los cambios en la estructura de la UIA a partir de 1996. En esta ocasión, la FIMPES, por conducto de su representante, estuvo de acuerdo, considerando que aun con esa variante se trataba de un proceso integral, participativo, analítico y objetivo que permitía distinguir fortalezas y debilidades, y en consecuencia elaborar planes de acción (Carta UIA, 1 de octubre de 2002).

En octubre de 2002 la UIA solicitó formalmente la autorización para realizar el autoestudio y entregarlo en agosto de 2004, después de “una serie de análisis y reflexiones sostenidas en el seno del Consejo de Educación Superior de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús y la Junta de rectores del SEUIA-ITESO”. En el documento enviado a la FIMPES, la universidad manifestaba la conclusión de su Plan Estratégico de Acción del ser y quehacer de la Universidad Iberoamericana, A.C., y afirmaba estar en condiciones de realizar el autoestudio para obtener la acreditación.

Sin embargo, es posible que de octubre de 2002 a enero de 2004 hayan resurgido las diferencias entre la UIA y la Federación, porque en ese año la universidad se desligó definitivamente de la FIMPES. El tema de la educación como empresa lucrativa fue un punto álgido que, asociado con el debate surgido ese año en torno a la calidad de numerosas instituciones privadas, evidenció las discrepancias entre ambas instituciones e incluso entre FIMPES y SEP, la cual mostraba abiertamente su preocupación por las “universidades patito” y proponía modificaciones al Acuerdo 279, tanto para mejorar la calidad de las IESP existentes, como para cancelar el RVOE a aquellas que no cumplieran con los requisitos establecidos.<sup>37</sup>

---

que: “[...] las Asambleas más recientemente celebradas han discurrido sin reflexionar sobre los asuntos medulares de la educación y en cómo ofrecer reales y viables mecanismos de solución a la problemática nacional: pareciera que la educación superior particular es un ente ajeno a la situación mexicana. Ha preocupado la tendencia, dentro de tales cambios, a transgredir la más noble de las tareas humanas, la educación, ubicándola en el tenor de la empresa lucrativa. La diferencia no puede ser más abismal: nunca será igual la propuesta de la educación como agente constructor de una sociedad más libre, cuando se gesta en las instituciones con fines no lucrativos, a cuando se la intenta ejercer bajo una mentalidad de libre competencia lucrativa”.

<sup>37</sup> En octubre de 2003, dentro de la XLVI Asamblea General de FIMPES, se externó una serie de opiniones adversas al Subsecretario de Educación Superior, Dr. Julio Rubio Oca, ante la pretensión de la SEP de modificar los términos del Acuerdo 279, que regula los requisitos para la obtención del RVOE. El Consejo Directivo de la FIMPES anunció que logró “convencer” al Secretario de Educación Pública para detener la

Según datos oficiales del periodo 2003-2006, la SEP supervisó la operación de 8 209 programas con RVOE y 68 385 expedientes de profesores, retirando el RVOE en 69 casos (Rubio, 2006).

El 28 de enero de 2004, el Mtro. Enrique González Torres, Rector de la UIA Ciudad de México, comunicó a la FIMPES la decisión de ese plantel del SEUIA-ITESO de retirarse de la FIMPES por así convenir a sus intereses y proyecto académico. En esta ocasión, los otros planteles del sistema quedaban en libertad de tramitar, si así lo consideraban conveniente, su afiliación a la Federación de manera independiente.<sup>38</sup>

Respecto a la acreditación de programas por parte de organismos reconocidos por el COPAES,<sup>39</sup> la UIA ha incrementado su participación. En 2004 contaba con un programa acreditado (Ingeniería Biomédica); sin embargo, para 2006 ascendieron a 18 programas de licenciatura (véase el Cuadro 19). En ese mismo año casi 60% de los programas de licenciatura estaba acreditado por un organismo externo y 57.51% de los estudiantes de licenciatura se hallaban inscritos en programas acreditados (véase el Cuadro 20).<sup>40</sup>

La participación de la UIA en la evaluación de programas de licenciatura por los CIEES, tuvo lugar en 2006<sup>41</sup> (véase el Cuadro 21).

---

publicación del nuevo Acuerdo, aduciendo que era contrario al Acuerdo de Desregulación de la Actividad Empresarial, con lo que una vez más la FIMPES intentaba considerar la educación bajo la mentalidad de libre competencia lucrativa. Como consecuencia del desacuerdo con el Subsecretario, la Asamblea de FIMPES decidió, entre otras acciones, no aceptar los recursos que la SEP había ofrecido en la asamblea anterior para el financiamiento de acciones de superación académica.

<sup>38</sup> De las instituciones del Sistema UIA-ITESO, el ITESO fue acreditado por la FIMPES en 2003 y la UIA León en 2005. La UIA Puebla se encontraba en 2006 en el proceso de autoestudio y la UIA Tijuana aparece en ese mismo año como aspirante a ingresar a la Federación.

<sup>39</sup> Algunas instituciones del sistema UIA-ITESO también han participado en la acreditación de programas. Los datos más recientes al 2007 muestran a la UIA Puebla con dos programas (licenciatura en Arquitectura y licenciatura en Psicología), equivalente a 8.34% de los estudiantes inscritos, la UIA León en uno, equivalente a 5.34% de los estudiantes inscritos (licenciatura en Psicología y el ITESO con ocho (licenciaturas en: Ingeniería Electrónica, Ingeniería en Sistemas Computacionales, Administración de Empresas, Administración Financiera, Comercio Internacional, Contaduría Pública, Mercadotecnia y Relaciones Industriales) ([www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx); consultado en 2007).

<sup>40</sup> Al igual que el ITESM, la contrastación con el año 2005 se realiza considerando que la mayoría de los estudiantes que aparecen en las estadísticas de la ANUIES en 2003, en 2005 aún están inscritos en su respectivo programa.

<sup>41</sup> Del Sistema UIA-ITESO, entre el campus Golfo-Centro y la UIA Ciudad de México, al año 2007 había 60 programas en el nivel I de los CIEES, 26 de licenciatura, 26 de maestría, cuatro de doctorado y cuatro de especialidad u otro tipo de modalidad.

CUADRO 19. Acreditación de programas de la UIA (2002-2007)

Unidad	Núm. de estudiantes en licenciatura (2003)	Programas acreditados					
		2002	2003	2004	2005	2006	2007
UIA	9 283	0	1	0	17	4	0
<b>Total</b>		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>0</b>

Fuente: *Anuario Estadístico*, ANUIES (2003) y en: COPAES [www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx)

CUADRO 20. Participación de la UIA en acreditación de programas para 2003-2005

Núm. de estudiantes en licenciatura (2003)	Programas acreditados en 2003	Núm. de estudiantes por programa (2003)	Impacto 2003 (%)	Programas acreditados en 2005		
				Núm. de estudiantes por programa (2005)	Impacto 2003 (%)	
9 283	Ing. Biomédica	138	1.49	Lic. Diseño Textil	173	1.86
				Lic. Diseño Industrial	390	4.20
				Lic. Arquitectura	505	5.44
				Ing. Biomédica	138	1.49
				Ing. Civil	148	1.59
				Ing. Electrónica y Comunicaciones	168	1.81
				Ing. Física	38	0.41
				Ing. Industrial	664	7.15
				Ing. Mecánica Eléctrica	196	2.11
				Lic. Administración Hotelera	189	2.04
				Ing. Química	253	2.73
				Lic. Psicología	627	6.75
				Lic. Diseño Gráfico	535	5.76

*Continúa...*

Núm. de estudiantes en licenciatura (2003)	Programas acreditados en 2003	Núm. de estudiantes por programa (2003)	Impacto 2003 (%)	Programas acreditados en 2005	Núm. de estudiantes por programa (2005)	Impacto 2003 (%)
				Lic. Administración de Empresas	898	9.67
				Lic. Contaduría Pública	141	1.52
				Lic. Recursos Humanos	148	1.59
				Lic. Ciencias Políticas y Administración Pública	146	1.57
	<b>Total</b>	<b>138</b>	<b>1.49%</b>	<b>Total</b>	<b>5 357</b>	<b>57.71%</b>

Fuente: *Anuario Estadístico*, ANUIES (2003) y en: COPAES [www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx)

Nota: El número corresponde a los programas acreditados acumulados hasta 2005.

#### CUADRO 21. Evaluación de programas de licenciatura de la UIA (2003-2007)

Programa	Fecha de consolidación	Nivel de consolidación
Nutrición y Ciencia de los Alimentos	12/11/2006	1
Comunicación	26/04/2006	1
Economía	14/12/2006	1
Derecho	14/12/2006	1
Historia del Arte	02/09/2006	1
Relaciones Internacionales	26/01/2007	1
Literatura Latinoamericana	28/02/2007	1

Fuente: LOS CIEES en: [www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm](http://www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm); consultado el 13 de agosto de 2012.

El posgrado en la UIA se asocia con la investigación, declarada como uno de los propósitos fundamentales de la institución y vinculada con la realidad mexicana para servir eficazmente a la sociedad. Esta universidad planteó en el 2000, como uno de los objetivos estratégicos para el periodo 2000-2010, que la investigación se orientara a la generación de conocimiento en las disciplinas sociales, con el propósito de contribuir a la solución de problemas relacionados con el hombre, mediante la generación de estudios interdisciplinarios y modelos de intervención social que contribuyan a la implementación de políticas y estrategias de desarrollo que resulten viables, sustentables, equitativas y respetuosas de los derechos fundamentales del hombre. El fortalecimiento del posgrado en la UIA se observa, además, en la participación de docentes en el SNI, que en 2006 fue de 72 y en 2007 de 84.

Para la UIA los programas de maestría y doctorado son los espacios adecuados para desarrollar la investigación básica o aplicada o la producción de obra creativa, de ahí la importancia de que estos programas sean reconocidos como de calidad, tanto a nivel nacional como internacional. En 2004 contaba con seis programas inscritos en el PNP SEP-CONACYT, dos doctorados y cuatro maestrías en el área de Ciencias Sociales. Además, para 2006 varios de sus programas de maestría fueron evaluados por los CIEES (véase el Cuadro 22).

El personal docente es uno de los aspectos relevantes considerado como evidencia de calidad de las IES. La evaluación y acreditación de programas pone especial atención en este rubro, porque se relaciona con el desarrollo académico de las instituciones, sobre todo con la calidad de la docencia y de la investigación. Según datos de la ANUIES, en 2003 la composición de la planta docente de la UIA era aproximadamente de 20% de profesores de tiempo completo, 3% de medio tiempo y 77% de asignatura.

### *Concepto de calidad de la Universidad Iberoamericana*

Tras el análisis de la trayectoria y evolución de la UIA, los siguientes elementos resumen su concepto de calidad. La universidad se asume como una institución al servicio de la sociedad y ajena al intento por obtener un lucro para alguna persona o corporación que aportara algún capital con este propósito. Para ella, las aportaciones económicas que los alumnos hacen son un medio justo de corresponder al beneficio de la formación universitaria, que a la vez promueve en ellos el serio esfuerzo por aprovecharla (UIA, 1991b: 25).

CUADRO 22. Participación de la UIA en evaluación de programas de posgrado (2003-2007)

Posgrado UIA	CIEES	PNP	Razón por la que no se evaluaron
<b>División de Humanidades y Comunicación</b>			
M. Estudios de Arte	Nivel 1		
M. Comunicación	Nivel 1	Alto nivel	
M. Investigación y Desarrollo de la Educación	Nivel 1		
M. Filosofía	Nivel 1		
M. Letras Modernas	Nivel 2		
M. Historia		Alto nivel	
M. Educación Humanista	Nivel 2		
M. Tecnología y Mundo Contemporáneo			s/egresados
D. Filosofía	Nivel 1		
D. Letras Modernas	Nivel 1		
D. Historia			
D. Educación			s/egresados
<b>División de Ciencia, Arte y Tecnología</b>			
M. Ciencias en Ingeniería Química	Nivel 1		
M. Proyectos para el Desarrollo Urbano	Nivel 1		
M. Ing. en Calidad	Nivel 1		
M. Ing. en Admón. de la Construcción	Nivel 1		
M. Ing. en Sistemas Empresariales			
M. Admón. de la Tecnología de la Información			
<b>División de Estudios Sociales</b>			
M. Antropología Social		Alto nivel	
M. Sociología		Alto nivel	
M. Derechos Humanos	Visitado		
M. Derecho de los Negocios Internacionales			s/egresados
M. Administración	Nivel 1		
M. Orientación Psicológica			s/egresados. Iniciará con CACREP*

Posgrado UIA	CIEES	PNP	PNP
M. Desarrollo Humano	Nivel 1		
D. Antropología Social		Competente a nivel internacional	
D. Ciencias Políticas			
D. Investigación Psicológica	Iniciará		

Fuente: Información actualizada al 5 de diciembre de 2006.<sup>42</sup>

\*CACREP: *Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs*.

Asimismo, la UIA concibe el concepto de excelencia académica como la realización de actividades que, a la vez que ofrecen la asimilación de los principios, contenidos y métodos de las ciencias y de las artes, promueven que el sujeto despliegue y estimule al máximo sus propias capacidades de pensamiento y decisión, de modo que pueda enfrentar con creatividad los problemas de su vida profesional y humana.

Privilegia los valores cristianos como uno de los elementos que la distinguen de otras IES. La orientación religiosa, basada en la Compañía de Jesús, está presente en el discurso del rector de la universidad, al afirmar que “el mayor valor que ofrece la UIA es su mismo proyecto educativo, que conjuga tradición y cambio, calidad académica y sentido humanista, tecnología y valores cristianos. La honestidad intelectual, la búsqueda de la verdad, el fomento del diálogo interdisciplinar y, sobre todo, la formación integral de quienes aprenden o enseñan en sus aulas son nuestra mayor fortaleza” ([www.uia.mx](http://www.uia.mx), consultado en 2005).

En su filosofía institucional, la UIA declara que “se inspira en los valores cristianos, los que se propone integrar con los adelantos científicos y filosóficos mediante una actitud de permanente honestidad intelectual y búsqueda de la verdad [...] fomenta el diálogo interdisciplinar, encaminado a la formación integral de la persona y a la integración universitaria del conocimiento, y en mantener el esfuerzo por alcanzar las metas más altas en términos de calidad humana y académica [...] promueve conciencia viva de los problemas sociales, así como la consecuente responsabilidad para cooperar a resolverlos y se con-

<sup>42</sup> Los datos del cuadro fueron proporcionados por la Dirección de Posgrado de la UIA Ciudad de México.

sidera al servicio del pueblo de México” ([www.uia.mx](http://www.uia.mx), consultado en 2005). Al respecto, un funcionario de la universidad afirmaba que “nosotros tenemos una misión que no sólo tiene contenidos de formación integral, sino que tiene contenidos valorales. No sólo está elaborada para que los jóvenes hagan una carrera, también considera que haya una vivencia de los valores” (entrevista UIA, 2005).

Entre los principales actores encargados de lograr la calidad de la institución y la formación integral, la UIA señala a los estudiantes, profesores y personal de apoyo de la universidad. Para los estudiantes existen criterios de selección que se resumen en el desempeño académico y en la posibilidad económica de ingresar a ella. “La Universidad Iberoamericana se esfuerza por abrir sus puertas preferentemente a aquellos estudiantes que se prevé prestarán una colaboración más eficaz al bien común de nuestro país en su vida profesional. La universidad procura facilitar las posibilidades de estudio a estos alumnos cuando no cuenten con suficientes recursos económicos” (entrevista UIA 1, 2005).

Además, en sus objetivos estratégicos señala que es prioritario atraer y seleccionar el número de alumnos de alto desempeño, adecuado al tipo de formación y programas que se imparten en la universidad. Para la selección de los estudiantes se propone atraer aquéllos que tengan mayor probabilidad de finalizar con éxito el proceso educativo e incrementar el número y la calidad de los candidatos a licenciatura y posgrado.

En el ámbito docente, la UIA diseñó un perfil ideal genérico del profesor con base en el perfil ideal del egresado. El carácter ideal de ese perfil significa que las cualidades descritas se consideran más como objetivos que como aspectos realizados (Comunicación oficial núm. 49). Este tipo de perfil se resume en características profesionales, relacionadas con los valores que rigen a la institución y las funciones que realiza. De las primeras, destacan: poseer excelencia académica y profesional, así como sólida formación humanista y estar en proceso de formación personal humanista. Las segundas se refieren a ejercer con honestidad y entusiasmo el trabajo de docente, investigador y asesor académico.

La UIA recupera la necesidad de fortalecer la planta de profesores por medio de un proceso de selección riguroso. El rector mencionaba que es necesario “ser más selectivos en nuestros maestros; tanto de tiempo completo como de asignatura; que tengan el grado académico que se requiere; para licenciatura estamos pidiendo mínimo que tenga la maestría o su equivalente en el caso de que no tenga el posgrado [...] para los posgrados no admitimos ni contratamos

maestros que no tengan grado de maestro o de doctor [...] y luego la formación permanente. La universidad les ofrece cursos de capacitación y de entrenamiento tanto de técnicas de enseñanza, usos de las nuevas tecnologías [...], que tengan la capacidad de adaptarse a grupos que son heterogéneos” (entrevista UIA, 2005).

La noción central para alcanzar la “excelencia académica”, presente en el discurso de la UIA, hace referencia a las funciones sustantivas que enarbola la universidad, las cuales se resumen en reconocer:

...la misma razón de ser de la Universidad Iberoamericana exige que tanto la docencia como la investigación y la difusión cultural se caractericen por un afán de dar el mejor servicio en términos de calidad humana y excelencia académica. Para esto pone particular empeño en la formación de un profesorado selecto y competente, en la rigurosa selección de los alumnos, en elaborar programas adaptados a las necesidades de la nación y en procurar instalaciones adecuadas (entrevista UIA, 2005).

Como sus principales funciones, se describen: la formación profesional y humanista por medio de programas académicos, investigación y extensión de la cultura, con publicaciones y eventos académicos de diversa índole, “una universidad que no hace investigación, no puede ser universidad”, afirmaba un funcionario de la universidad (entrevista UIA, 2005).

Es en las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura donde la Universidad Iberoamericana logra la calidad asociada con la formación integral del estudiante como un proceso de transformación cualitativa, que implica cambios físicos y cognitivos, pero desde una orientación delimitada, integrando los valores morales al conocimiento científico (González Ayarza, 2003; Astin, 1991).

La docencia es el medio por el cual la universidad cumple con su misión de formar hombres capaces de ejercitar una actividad profesional. Su función es promover la actividad del alumno para que éste adquiera los conocimientos y habilidades de las ciencias y las artes; por tanto, debe realizarse de modo que estimule el desarrollo de las aptitudes personales que cada disciplina es capaz de favorecer por su propia naturaleza. Dos aspectos cobran relevancia en su modelo de docencia: los cursos del Área de Integración y el Área de Servicio Social. La primera tiene el objetivo de fundamentar teóricamente la reflexión sobre los valores y la segunda poner en contacto a los alumnos con la realidad de la sociedad. La investigación de esta institución se orienta sobre todo a los problemas

humanos y los procesos sociales, mientras que la difusión de la cultura tiene como fin estar en contacto más estrecho con la realidad cultural (UIA, 1991b).

En cuanto a los programas académicos, se afirmó en entrevista que una institución de calidad debe considerar “la pertinencia de nuestros programas, que respondan a los valores que los muchachos buscan, a las necesidades no sólo del mercado del sector público y privado, sino de la sociedad y de nuestra patria, que incorporen las necesidades sociales (mercado laboral público y privado, sociedad civil, estudiantes); equidad, selección de estudiantes y profesores de acuerdo con la formación integral que se está buscando. La pertinencia también tiene que ver con la integralidad de la formación. Nuestros programas atienden las actividades no sólo académicas, sino también extracurriculares y de la formación integral del alumno” (entrevista UIA, 2005).

De igual manera, se apuntó: “La UIA considera como tarea académica fundamental el diálogo interdisciplinar encaminado a la integración universitaria de los diversos tipos del saber humano. Este diálogo se realiza a través de los programas académicos coordinados, las investigaciones conjuntas, los seminarios y mesas redondas abiertas a todos los miembros del claustro, las publicaciones intrauniversitarias y la comunicación constante entre profesores y alumnos” (www.uia.mx, consultado en 2005).

Respecto a los procesos para alcanzar esta transformación, se observa los relativos a la acreditación de programas académicos como política educativa impulsada por el Estado y el seguimiento de la pedagogía ignaciana: “La acreditación en nuestros programas es otro aspecto que, por un lado, nos obliga a conseguir la calidad que requieren esas agrupaciones y mantenerla” (entrevista UIA, 2005). Por otra parte, la pedagogía ignaciana:

Es el camino por el que los maestros acompañan a los alumnos en su crecimiento y desarrollo. Incluye una perspectiva del mundo, de la vida, de Dios y una visión específica de la persona humana ideal que se pretende formar. Es un proceso consciente y dinámico [...] promoviendo así un crecimiento constante en las personas o grupos de personas e instituciones, afectando siempre, de alguna manera, la realidad involucrada (www.sjmex.org; consultado en 2005).

En la Universidad Iberoamericana la infraestructura debe ser acorde con los programas académicos y de investigación que desarrolla. De hecho, hay un control en el número de estudiantes que se reciben para no rebasar la capacidad instalada y deteriorar la

calidad: “Recientemente hemos construido este edificio de profesores y aulas; con la inversión que se hace a partir de lo que cobra la universidad y también ha sido con apoyo de nuestros egresados y de algunas empresas donde ellos colaboran” (entrevista UIA, 2005).

Otro aspecto que se incorpora es la infraestructura tecnológica y apoya las funciones de docencia e investigación es la plataforma tecnológica denominada SOFIA (Sistema Orientado al Formación Integral y al Aprendizaje), la cual fue diseñada para la universidad y es el entorno de aprendizaje virtual (VLE), creada en el campus Ciudad de México, a fin de contribuir al mejoramiento del aprendizaje de los alumnos mediante la adecuada aplicación de las tecnologías de información y comunicación ([www.uia.mx](http://www.uia.mx), consultado en 2005). Asimismo, los entrevistados comentaron que “SOFIA es una plataforma de la Ibero y allí se capacita a los docentes para su uso y esto mejora el trabajo de ello” (entrevista UIA, 2005). En enero de 2006 SOFIA será sustituido por una plataforma tecnológica mejorada, denominada *Blackboard*, que persigue los mismos fines de su antecesora.

De acuerdo con los principios de la institución, una universidad contemporánea debe realizar las funciones tradicionales propias de ella: docencia, investigación y difusión de la cultura en las distintas áreas del conocimiento.

Dentro del ámbito de la calidad, considerada como el reconocimiento externo por diferentes sectores sociales, como el mercado de trabajo, los probables estudiantes o los padres de familia, la UIA asume que ha logrado el prestigio que tiene como IES de calidad, a partir de su proyecto educativo y trabajo dirigido a buscar el bien común y de la sociedad, también por su orientación como una universidad que asume el proyecto educativo de la Compañía de Jesús.

En su discurso se dice que “la libertad de conciencia, la apertura al diálogo entre todas las corrientes ideológicas, la libertad académica de enseñanza e investigación y un sentido profundo y operante de justicia social, han marcado la tradición de aprender, enseñar, pensar, dialogar y, en suma, de un actuar propiamente universitario, sin dependencia ni sujeción a intereses económicos o políticos de otra índole ([www.uia.mx](http://www.uia.mx); consultado en 2005).

La UIA asume que el prestigio y el reconocimiento sociales de una universidad en el mercado se logra con el reconocimiento del mercado y la sociedad. Se decía que “en el fondo, el mercado a fin de cuentas dirá quién sí y quién no, a pesar de la mercadotecnia [...] si la gente se percata de que lo que le vendes no es lo que estás ofreciendo, eso va a caer por propio peso; la mercadotecnia puede reforzar una

tendencia que la propia universidad asume, pero no puede sustituir la calidad. Yo creo que la gente no es tonta y no puedes engañarla permanentemente” (entrevista UIA, 2005).

El reconocimiento y el prestigio de la universidad también radica en la difusión que realiza de sus logros y alcances educativos hacia la sociedad en general. Sin embargo, la UIA señala que en:

La coyuntura que se vive en la educación superior, un mínimo de buena y sana mercadotecnia es necesaria, por la competencia creciente que hay a nivel de la educación privada. Además, la competencia se ve todavía determinada por la internacionalización y la comercialización de la educación, incluso se pretende ya por la OMC que la educación sea un bien de mercado y no un bien público y un bien social [...] eso no era necesario. Ahora yo creo que en este contexto sí es necesario una sana mercadotecnia, pero que respalde, que produzca una imagen, pero respaldada por la calidad, o sea, la imagen que nosotros queramos proyectar como universidad (entrevista UIA 1, 2005).

### Universidad del Valle de México<sup>43</sup>

La fundación de la UVM es producto del acuerdo entre algunos pequeños y medianos empresarios que incursionaron en el ámbito educativo para las clases medias de la Ciudad de México. La UVM inició sus funciones en 1960 como Institución Harvard, impartiendo los niveles básico y medio superior. En 1968 fue autorizada para cambiar de denominación por Universidad del Valle de México, dejando de impartir el nivel básico. Según su Estatuto General, la UVM es una corporación particular integrada por patronos, gobernadores, directivos, personal académico y administrativo, así como por sus estudiantes, padres de familia y egresados, dedicada a la docencia, investigación y extensión, al amparo del Acuerdo de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios número 131 del 8 de febrero de 1988, publicado en el Diario Oficial de la Federación. A diferencia del ITESM y de la UIA, hasta el 2004 la UVM contaba con un sistema de

<sup>43</sup> Parte de la información del caso de la UVM fue publicado en Buendía Espinosa, Angélica (2011). “Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos”, en *Perfiles Educativos*, vol. xxxiii, núm. 134, pp. 8-33. México.

estudios incorporado a la UNAM y RVOE individual, otorgado por la SEP federal y estatal, como en los casos de Querétaro y Villahermosa.

Después de su fundación con el campus San Rafael, ha seguido una estrategia de expansión física que inició en 1976 en el Distrito Federal, la zona metropolitana de la ciudad de México y otros estados de la República. Su expansión se acoge en el discurso de cubrir la demanda de educación superior, dada la oferta limitada de las instituciones públicas, además de que su Estatuto General prevé la posibilidad del crecimiento a partir de su régimen de contribución y basado en cuotas diferenciadas.<sup>44</sup> En la década de 1970 se crearon tres campus en el D.F. (Roma, San Ángel y Tlalpan). En los años ochenta la expansión se dirigió hacia el Estado de México (campus Lomas Verdes) y Querétaro (campus Juriquilla). En la década de 1990 se abrieron unidades académicas en el D.F (campus Chapultepec) y en el Estado de México (Lago de Guadalupe, Texcoco y Toluca), Villahermosa, San Luis Potosí, Aguascalientes, Puebla, Guadalajara y Saltillo.

Una similitud importante con el ITESM es la forma en que operan las unidades, tanto en su estructura académica como orgánica. En el primer caso, al igual que el ITESM, la oferta educativa es la misma para todas las unidades académicas, aunque no todos los programas se ofrecen en todas las unidades. En el segundo, el Estatuto Orgánico define una estructura corporativa departamental igual para todas las unidades académicas, que en la práctica no opera dadas las condiciones legales, de infraestructura y académicas que difieren en cada campus. Este aspecto es relevante, porque las primeras unidades académicas que aparecieron legalmente se denominan Universidad de Valle de México A.C., mientras que las más recientes son sociedades o asociaciones diferentes que establecen condiciones de trabajo distintas para el personal académico y administrativo, pero bajo estructuras orgánicas y de operación igual al resto de las unidades.<sup>45</sup>

Según datos de la ANUIES, en 2003 la UVM atendía 32 172 estudiantes de nivel licenciatura y casi 10 000 entre bachillerato y posgrado (especialidad y maestría).

<sup>44</sup> En el Artículo 1 de su Estatuto General, la UVM declara su personalidad jurídica y base legal, señala que depende de la Universidad del Valle de México, Asociación Civil, que opera bajo el título tercero de la Ley del Impuesto Sobre la Renta como persona moral no contribuyente, estando autorizada para recibir donativos de personas físicas o morales, nacionales o internacionales. Sin embargo, para la operación de la UVM, podrán formarse otras sociedades o asociaciones que den elasticidad a su crecimiento.

<sup>45</sup> Son parte de UVM, A.C. los campus San Rafael, Lomas Verdes, Tlalpan, San Ángel, Roma, Insurgentes Norte, Chapultepec y Juriquilla. Mientras que Villahermosa, San Luis Potosí, Tuxtla Gutiérrez, Texcoco, Aguascalientes, Puebla, Toluca, Guadalajara y Saltillo son asociaciones o sociedades civiles distintas.

La mayor concentración de alumnos se encuentra en el Distrito Federal y el área metropolitana. Para 2003, dos unidades de la capital del país (San Rafael y Tlalpan), concentraban 33% de la población estudiantil, mientras que Lomas Verdes absorbía 26% de la matrícula total de la universidad. El otro 40% de la matrícula se ubicaba en las unidades pequeñas del Distrito Federal y los estados de la República, de las que resaltan los campus Querétaro, Tuxtla Gutiérrez y Villahermosa.

Ese mismo año, la UVM ofrecía nivel medio superior (bachillerato con reconocimiento de la SEP y preparatoria incorporada a la UNAM). En el nivel superior contaba con 42 programas de licenciatura en cuatro áreas de conocimiento (Ciencias Sociales, Tecnociencias, Ciencias Económico-Administrativas, Ciencias de la Salud y Arte y Humanidades). Con relación al posgrado, existían seis programas de especialidad y 13 de maestría (véase el Cuadro 23).

En la trayectoria y expansión de la UVM se distinguen tres etapas: surgimiento y constitución del sistema UVM (1960-1985), fortalecimiento de su propuesta educativa (1986-1999) y comercialización e internacionalización (2000-2004).<sup>46</sup> La primera se caracteriza por la expansión física de la universidad en el Distrito Federal y la zona metropolitana. Esto, según la propia universidad, obedeció entre otras cosas a la decisión de las autoridades de destinar los remanentes de la operación a consolidar las actividades académicas, invirtiendo en infraestructura y en la calidad de vida del personal docente y administrativo. Esto sucedió entre 1975 y 1982 (UVM, 1997).

Durante esta fase, la UVM se transformó en un sistema universitario complejo por su dimensión y se evidenció la necesidad de avanzar en la coordinación en los ámbitos académico y administrativo. Además, se definió su orientación hacia la oferta de servicios educativos a la población o segmento de jóvenes ya incorporados al mercado de trabajo y a aquellos de escasos recursos económicos, asumiendo un “espíritu de dimensión”, que “contiene las ideas esenciales de no restringir a nadie el acceso a los servicios que ofrece, por causas económicas, religiosas y políticas” (UVM, 1997: 12).

La segunda etapa se determina por la propuesta e instrumentación, en 1986, de un modelo educativo propio y por el planteamiento formal de los documentos filosóficos de la universidad que definen su ideario y valores. El objetivo

---

<sup>46</sup> El periodo propuesto para esta etapa coincide con el del trabajo de investigación, pero lo más probable es que esta etapa de comercialización e internacionalización de la UVM apenas esté comenzando y podrá ser objeto de análisis posteriores.

del Modelo Educativo Siglo XXI,<sup>47</sup> fue fundamentar una propuesta educativa que, hasta ese momento, se encontraba desarticulada y obedecía más a la administración familiar que a la perspectiva universitaria.

CUADRO 23. Estructura del sistema UVM (matrícula por nivel a 2003)

Unidad académica (campus)	Año de fundación	Licenciatura	Especialidad	Maestría
San Rafael (D.F)	1960	5 030		249
Roma (D.F)*	1976			
San Ángel (D.F)	1977	961		198
Tlalpan (D.F)	1979	5 367	16	160
Lomas Verdes (Estado de México)	1982	6 023	2	1 929
Juriquilla (Querétaro)	1988	2 690		80
Insurgentes Norte (D.F)	1989	659		128
Chapultepec (D.F)	1993	1 935		64
Lago de Guadalupe (D.F)	1997	759		
Villahermosa (Tabasco)	1998	3 838		474
San Luis Potosí (S.L.P)	1999	779		22
Tuxtla Gutiérrez (Chiapas)	1999	871		
Texcoco (Estado de México)	2000	819		
Aguascalientes (Aguascalientes)	2001	141		
Puebla (Puebla)	2002	ND		
Toluca (Estado de México)	2003	ND		
Guadalajara (Jalisco)	2004	ND		
Saltillo (Coahuila)	2004	ND		
<b>Total Sistema UVM</b>		<b>32 452</b>	<b>18</b>	<b>3 295</b>

Fuente: Anuario Estadístico, ANUIES (2003), consulta en: UVM [www.uvmnet.edu](http://www.uvmnet.edu)

\*El campus Roma sólo imparte bachillerato.

ND: No hay datos.

<sup>47</sup> Para el diseño del Modelo Educativo Siglo XXI, la UVM contó con la asesoría de expertos en el área, principalmente de la Dra. Frida Díaz Barriga de la UNAM.

Además, se buscó definir los elementos básicos para el quehacer educativo de la UVM y las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, así como plantear como finalidad la formación de personas capaces de enfrentarse a un medio ambiente en constante cambio, de participar activa y responsablemente en las sociedades y generar alternativas creativas y críticas (UVM, 1990).

Echar a andar el Modelo Educativo Siglo XXI implicó un cambio en la estructura de la universidad, que transitó de una administración de empresa familiar a la adopción de un modelo de organización departamental acorde con una institución educativa. Con este modelo se perseguía propiciar la incorporación de la universidad a la tendencia anglosajona de la descentralización. En 1987 se crearon los departamentos académicos de Ciencias Sociales, Tecnociencias, Ciencias Económico-Administrativas y Arte y Humanidades. Sin embargo, en la práctica, al decir de uno de los funcionarios entrevistados, la verticalidad en las disposiciones y la toma de decisiones siguió privando en la universidad, así como la adopción del modelo con amplias diferencias entre una unidad y otra. La departamentalización comenzó a operar en aquellas unidades que justificaban, de acuerdo con el número de matrícula, la rentabilidad de establecer los departamentos y las áreas necesarias que indicaba teóricamente el modelo. Mientras que en otras, distintas áreas de conocimiento se concentraban en un solo departamento.<sup>48</sup>

En 1991 la universidad emprendió ejercicios de planeación estratégica con la realización del Plan de Desarrollo 1992-1996, que integraba la Misión, el Ideario, los Valores de la institución, así como los programas para fortalecer el modelo educativo. La misión quedó expresada en los siguientes términos: “Formar profesionistas del más alto nivel, que coadyuven a la satisfacción de necesidades sociales, mediante las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura, bajo la perspectiva de sus valores, ideario y modelos educativo” (UVM, 1996: 14).

Las crisis económicas de los primeros años de la década de 1990 impactaron a la universidad. En algunas unidades académicas se realizaron recortes de personal debido a la disminución en la matrícula y a la necesidad del “aplanamiento de estructuras”. No obstante, en 1994 se evaluó el modelo educativo y

---

<sup>48</sup> La operación del Modelo Educativo Siglo XXI inició, de manera piloto, en el segundo semestre de 1989 en el campus Querétaro y en el primer semestre de 1990 se generalizó su aplicación en toda la universidad (UVM, 2000).

tuvo lugar tanto un rediseño curricular como la operación de su segunda fase; además, un año antes se había efectuado la planeación a partir del Plan Operativo Anual (POA), integrando los objetivos y las estrategias de la universidad, el cual operó hasta 1996, cuando se introdujo una nueva planeación.

También en 1993 la institución inició su primer ejercicio de autoevaluación para la FIMPES, que concluyó en 1996 con la acreditación institucional “con recomendaciones”. Este primer proceso de acreditación evidenció, entre otras cosas, la ausencia de un ejercicio reflexivo de la empresa UVM, A.C., como universidad, y dio paso a la generación de estrategias institucionales para fortalecer y consolidar sus funciones.

En 1996, con el fin de avanzar en el afianzamiento y la innovación académica, organizacional e incorporar las recomendaciones de la FIMPES, así como cumplir los indicadores para el ingreso a la ANUIES, se generó el Proyecto COSECHA (Consolidación Educativa Hacia el Aprendizaje) con ayuda de asesores externos.<sup>49</sup> Sus objetivos radicaban en generar espacios para la innovación educativa, y promover y desarrollar procesos de mejora en el ámbito de la organización y la administración institucional.

Este proyecto resultó trascendente porque manifestó la necesidad de transformar el esquema de planeación institucional, en virtud de que el grado de desarrollo y expansión alcanzado, aunado a las exigencias de incrementar la calidad y la pertinencia de las IES públicas y privadas, habían tornado insuficientes los esfuerzos realizados en los modelos anteriores de planeación. También demostró la existencia de una “dicotomía corporativa”, donde se identificaba un grupo corporativo empresarial (la familia Ortega), el cual utilizaba en la universidad la filosofía pragmática y utilitaria que conlleva el concepto de dirección y administración de negocios, en contraste con el de gobierno universitario que algunos académicos pretendían modificar con miras a imple-

---

<sup>49</sup> En el documento ejecutivo titulado “Una herramienta para la consolidación y el impulso a la innovación universitaria” se reconoce que los asesores externos White y Asociados mostraron una visión incompleta y limitada sobre el tipo de gobierno que enaltece la universidad y favorecía la administración de negocios más que las decisiones colegiadas. Además, se señala que si “el Autoestudio Institucional no genera cambios internos, no se cumplirán los objetivos de superación académica planteados, pasando a la crónica institucional como un evento fácil que complació las pretensiones hegemónicas de FIMPES” (UVM, 1997:14). Los integrantes del grupo que diseñaron este proyecto fueron: Arq. Jorge Ortega Martínez, Presidente de la Junta de Gobierno; C.P. Jesús Nájera Martínez, Rector; Lic. Silvia Rivera Damián, Lic. Luis Silva Guerrero, Mtro. Arturo Escareño Lozano, Dra. Consuelo Díaz Amador, Mtro. Fernando Matamoros Delgado y Dr. Arturo White Ibáñez.

mentar prácticas universitarias por encima de la visión del mercado y en las que resultaba difícil medir el costo/beneficio de una inversión en procesos educativos, de planeación y transformación universitaria.

El proyecto COSECHA, al mismo tiempo que evidenció esta situación, fue producto de ella al no emerger de un proceso colegiado y participativo, sino hacerlo desde el nivel directivo y corporativo de la universidad.

Quizás el proyecto COSECHA ha sido uno de los esfuerzos más importantes de la UVM al llevar a cabo un ejercicio de autocrítica e implementar un proyecto de consolidación universitaria que enfrenta la relación costo/beneficio con la pretensión de construir una IES de calidad; sin embargo, este proyecto no logró avanzar. En 1998 el C.P. Jesús Nájera, socio de la UVM, A.C. (miembro de la familia Ortega), rector por más de 30 años y principal promotor del proyecto, dejó la universidad.<sup>50</sup>

En 1999 apareció un nuevo Plan de Desarrollo Institucional (1999-2013) con el propósito de dar cumplimiento al segundo autoestudio de la FIMPES. Este documento se originó una vez más en el nivel directivo y con el apoyo de asesores externos<sup>51</sup> para que cada campus implementara las Líneas de Desarrollo, Objetivos Institucionales y Programas Institucionales. Dicho Plan es una guía de trabajo que marca las orientaciones generales del quehacer de la UVM en el corto, mediano y largo plazos, pero que, a diferencia del proyecto COSECHA, no avanza más allá de un nivel operativo (UVM, 1999b). La misión de la institución se definió como “una institución que, de manera integral, educa con un equilibrio entre los enfoques científico-tecnológico y ético-cultural, acordes con las necesidades sociales, la búsqueda de la verdad y el bien común; fundamentándose en su Filosofía Institucional y su Modelo Educativo” ([www.uvmnet.edu](http://www.uvmnet.edu)).

Aunado a lo anterior, en 1999 se estableció como producto de la acreditación de la FIMPES el Estatuto General, que incorporaba la misión, los propósitos, el ideario y los valores de la universidad, además de su filosofía, su estructura, su forma de gobierno y su operación. La estructura orgánica de la UVM quedó integrada por cinco niveles jerárquicos o categorías, que resaltan la alta verticalidad

---

<sup>50</sup> Su lugar lo ocupó un académico de la UNAM, el Mtro. Sergio Domínguez Vargas, quien tuvo muy poca injerencia en las decisiones estratégicas de la UVM.

<sup>51</sup> El plan fue realizado a partir de una metodología de Planeación Estratégica, desarrollada por el Mtro. José Luis Almuíñas R., del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, (CEPES) de la Universidad de la Habana.

en la toma de decisiones de la institución. Esta estructura ha tenido múltiples cambios originados de las transformaciones propuestas en los procesos de planeación de COSECHA y de 1999-2013 que no se reflejan en el Estatuto General, el cual no ha sido modificado desde 1999, aun cuando la universidad ha sufrido grandes metamorfosis a partir de 2000 en sus niveles de gobierno y operación.<sup>52</sup>

A partir de 2000, la UVM ha sufrido transformaciones significativas. Ese año se asoció comercialmente con el consorcio trasnacional *Sylvan Learning Systems* (a partir de 2004 se denominó *Laureate International Universities*), empresa establecida en Baltimore, Estados Unidos.<sup>53</sup> En su origen, esta firma se dedicaba al diseño de servicios de capacitación, entrenamiento y educación formal mediante contratos con instituciones y empresas. En 1998 incursionó en el mercado de la enseñanza del inglés con los Institutos Wall Street (WSI), de los que en 2004 se contaban 350 establecimientos en 26 países, con una inscripción de más de 140 000 estudiantes. Dentro del consorcio internacional, la UVM representa la institución más grande en cuanto a la venta de servicios educativos, seguida de las ubicadas en Chile, España, Francia, Suiza, Costa Rica y Panamá. De ahí que, al menos, una tercera parte de las ventas totales del consorcio (aproximadamente 160 millones de dólares por año) proceden de las colegiaturas y otros

---

<sup>52</sup> Los niveles jerárquicos son: de gobierno, directivo, ejecutivo o normativo, nivel operativo y de contacto; el *nivel de gobierno* se constituye por el Patronato, la Junta de Gobierno y la Rectoría. El *nivel directivo* se integra por las Rectorías de Región, Vicerrektorías, Contralorías y la Secretaría Técnica. El *ejecutivo o normativo* lo componen las Direcciones Generales, las Direcciones de Departamento Académico y las Direcciones Institucionales, que representan los Liderazgos Transversales. El *nivel operativo* consta de las Coordinaciones Académicas, de Programa o de Centro y los Directores de Área. El *nivel de contacto* lo forman todos los puestos que gestionan, tramitan o atienden regularmente los requerimientos de la comunidad o que son la instancia previa para entrevistarse con niveles superiores (Estatuto General, 1999).

<sup>53</sup> Las decisiones de compra o asociación de instituciones por parte de Sylvan se basan en criterios como el nivel de consolidación académico logrado, el potencial de crecimiento local y regional, y la existencia de vínculos y relaciones con otros sectores. La red universitaria consta de modalidades en línea y tradicionales. Las primeras incluyen las siguientes instituciones: Carter & Associates (EE.UU), dedicada en especial a la actualización de profesores en servicio; National Technological University (EE.UU), que ofrece cursos de grado y posgrado en disciplinas tecnológicas en asociación con varias universidades norteamericanas; Walden University, pionera del modelo de universidad virtual, y KIT Learning, institución holandesa que ofrece cursos de tecnologías informáticas por medio de la Universidad de Liverpool (Inglaterra). Las escuelas y universidades adscritas a la red en la modalidad presencial son, en orden de adquisición: Universidad Europea de Madrid (España); Les Roches Hotel Management School (Suiza, España y China); Ecole Supérieure du Commerce Extérieur (Francia); Universidad de las Américas (Chile y Ecuador); Universidad del Valle de México (México); Glion Institute of Higher Education (Suiza); Academia de Idiomas y Estudios Profesionales (Chile); Universidad Andrés Bello (Chile) y Universidad Interamericana (Costa Rica y Panamá).

ingresos de la unidad mexicana, lo que permite suponer que la empresa seguirá apoyando los proyectos de expansión de la esta universidad (Rodríguez, 2004).<sup>54</sup>

A partir de la sociedad con Sylvan, la UVM inauguró seis unidades académicas en cuatro años y adquirió la Universidad Hispanoamericana, IESP mexicana. Las unidades académicas abiertas a partir de la alianza son: Texcoco (2000), Aguascalientes (2001), Puebla (2002), Toluca (2003), Guadalajara (2004) y Saltillo (2004).<sup>55</sup> Pero también en 2000 se cerraron dos unidades académicas: Xochimilco y San Miguel de Allende, por no ser rentables económicamente; la primera se dedicaba a impartir estudios de nivel básico (secundaria) y la segunda en educación superior (licenciatura y posgrado). Cabe resaltar que los nuevos planteles del periodo 2001-2004 se han instalado en ciudades capitales de los estados, lo cual indica una estrategia de mercadeo renovada que pretende incidir en una población con determinadas características socioeconómicas.

Dada la orientación original de la transnacional, además de la oferta educativa tradicional que venía ofreciendo, la UVM ha incursionado en ofertas específicas para estudios profesionales de tiempo parcial, denominadas “licenciaturas ejecutivas”. La ventaja que éstas ofrecen, a decir de la universidad, es que se orientan a estudiantes que laboran, pues sólo tienen que asistir a clases muy pocas horas a la semana y en horarios flexibles. Además, al igual que en todos los programas de la UVM, incluyen el posgrado (maestría), donde no hay necesidad de que los estudiantes realicen una tesis para obtener su título profesional, porque lo hacen a partir de la “titulación cero” que implementó la institución desde agosto de 2003, con autorización de la SEP.

La incorporación de la UVM a la red de universidades no ha sido un proceso fácil en el ámbito de su dirección y operación. Sumado a los problemas que

---

<sup>54</sup> Como grupo empresarial, el consorcio Sylvan se encamina sobre todo a la consecución de ganancias, cualquier otro propósito depende de este objetivo. En los últimos años ha sostenido una tendencia de crecimiento de sus ventas en el rango de 20 y 25%. El consorcio pretende (sólo en educación superior) lograr un promedio de ventas anuales de más de 600 millones de dólares al año, con una ganancia neta actual de alrededor de 100 millones de dólares. Antes de 2010 se proponen alcanzar una matrícula de 200 000 estudiantes y un promedio de ventas aproximado a los mil millones de dólares anuales. Esto coloca al consorcio como el principal proveedor de educación superior transnacional en el mundo (Rodríguez, 2004; [www.laureate-inc.com](http://www.laureate-inc.com)).

<sup>55</sup> De acuerdo con uno de los entrevistados, la estrategia de la UVM es abrir dos unidades nuevas cada año. Hasta 2007 así ha sido, en 2005 Laureate Inc., adquirió la Universidad del Noroeste y abrió un campus UVM en Torreón; en 2006 se instalaron campus en Nogales, Mexicali y Cuernavaca, y en agosto de 2007 se abrió Monterrey.

la universidad venía enfrentando para su consolidación académica y al proceso de expansión que Laureate Inc. desarrolló como estrategia principal, sucedieron cambios importantes en la estructura orgánica, los cuales profundizaron la orientación de mercado de la universidad. A decir de uno de los entrevistados, la universidad entró en una grave crisis de poder y dirección en los niveles jerárquicos más altos, que se reflejó en los cambios realizados en la estructura y el perfil de quienes ocuparon puestos estratégicos. Mientras que antes de la alianza los rectores de cada una de las unidades académicas dependían del rector institucional, y en cierta medida de la Junta de Gobierno, después de aquélla se creó la Dirección Operativa,<sup>56</sup> de la cual pasaron a depender los rectores. De esta forma el rector institucional quedó como una “figura decorativa de *public relations*” (entrevista UVM, 2005).<sup>57</sup>

Este cambio fue significativo, porque generó fuertes conflictos entre las áreas académicas con poca influencia en las decisiones estratégicas de la universidad y las áreas financieras y de mercadotecnia que cobraron mayor relevancia en la nueva estructura. La economía matricular se convirtió en el aspecto central de la planeación debido a la exigencia que ejercía la transnacional en cuanto al cumplimiento del número de estudiantes en función de las proyecciones futuras y a su cotización en la Bolsa de Valores. Además, surgió un nuevo giro en la rectoría institucional de la universidad, la cual fue ocupada por el Dr. César Morales Hernández, un alto funcionario ex colaborador del ITESM.

El cumplimiento de las “metas de matrícula” se cimentó en el crecimiento de las áreas de mercadotecnia en las oficinas centrales (corporativo) y en cada una de las unidades académicas, así como en el diseño de agresivas estrategias de publicidad para “ganar” mercado, fundamentadas en los beneficios de la

---

<sup>56</sup> El puesto de director operativo lo ocupó el Ing. Ralph Peters, quien había ocupado un puesto de alto nivel en Bancomer, antes de llegar a la UVM.

<sup>57</sup> Uno de los funcionarios entrevistados en la UVM comentaba que: “Este administrativo es un salvaje, viene de Bancomer, de administrar un banco y además con toda la lógica y toda la forma de manifestar el control ‘terrorífico’ de un banco, los modos, las formas, etc. Entonces se empieza a dar la pugna entre la parte académica de Don Sergio y la parte financiera de Peters [...] la parte académica decía ‘no somos fábrica de Cocolas y tú nos tratas como tal’ y el otro decía ‘tienen que ser como fábrica de Cocolas, tienen que cumplir con los requerimientos, la culpa es tuya’. Siempre le echó la culpa a Don Sergio. De hecho, Don Sergio ya no está en la universidad, salió por motivos de salud, que al parecer se le manifestaron por tanta presión, porque eran unas tensiones y choques impresionantes; de un lado, por desconocimiento de la parte académica y de educación y, del otro, porque tenía muy claro a lo que venía y qué es lo que tenía que hacer”.

“internacionalización de la UVM”. En cambio, las áreas académicas no fueron objeto de cambio. Según las entrevistas realizadas, los funcionarios de Laureate Inc. no participaron en la “parte académica” de la universidad, bajo el argumento de que respetarían los estándares e indicadores establecidos por las leyes mexicanas y se dejaría en manos de los “expertos” el desarrollo académico de la institución, salvo en la incorporación del “sello Sylvan” a la oferta educativa.<sup>58</sup> Este planteamiento en la operación de las unidades académicas resultaba contradictorio, porque los proyectos académicos que se generaban en los campus dependían permanentemente del “logro” de las metas dispuestas en la matrícula, que en algunos casos resultaban excesivas.<sup>59</sup>

En otra de las entrevistas, se hace patente la concepción de la UVM sobre el mercado de educación superior segmentado, de acuerdo con la clase social y económica que atiende cada institución, la cual se intensificó con la alianza. Desde un claro énfasis empresarial, el discurso del entrevistado se refiere al “negocio de la educación”, donde la competencia más fuerte se encuentra entre las instituciones que acogen al estrato social medio y medio bajo, donde sitúa a la UVM. Al respecto, afirmaba que “la forma de mantenerse en el mercado [es] por calidad, más que por precio; en el mercado, nosotros [nos enfocamos] en la clase media media y la clase media baja. Según INEGI, este mercado es muy amplio y nunca [...] voy a poder acabármelo. Ahora, van a venir conmigo, sí, pero cada vez voy a encontrar más competencia [...] cualquier negocio bueno es competido. En este segmento está la UVM están otras escuelas que están pugnando por meterse un poquito más a ese mercado: UNITEC y Tec Milenio. Esas escuelas andan un poquito debajo de este nivel económico, pero busca subirse y cada vez meterse más” (entrevista UVM, 2005).

En este contexto, la UVM asumía como uno de sus objetivos principales participar en los procedimientos de evaluación y acreditación externa para garantizar su calidad. En 2002 fue reacreditada por la FIMPES en la categoría “acreditación lisa y llana”, quedando registrada en el Programa de Simplificación Administrativa de la SEP.

---

<sup>58</sup>El “sello Sylvan” se basa en la formación orientada al empleo, el conocimiento del inglés y la informática. Las instituciones se comprometen a apoyar a los estudiantes en la búsqueda de colocación profesional, así como brindar opciones de movilidad internacional en el marco de la red. Varias de las escuelas y universidades afiliadas cuentan o están procesando opciones de “doble titulación” mediante alianzas con otras instituciones de la red o fuera de ella. Tal es el caso de la UVM, sobre todo con España y Chile.

<sup>59</sup>Una de las metas establecía que la deserción de estudiantes no debía sobrepasar 2% anual.

La alianza de la UVM y Sylvan generó un amplio debate sobre la comercialización e inversión extranjera en la educación superior en México. Al 2004 las transformaciones que suscitó apenas comenzaban a mostrarse, no sólo en la estructura interna de la universidad, la cual no ha logrado consolidar un proyecto educativo a causa de los problemas antes expuestos, sino también por la dinámica que puede imprimir al sector privado en el ámbito del comercio de servicios. Muchas instituciones privadas y públicas se manifestaron en 2003 contra la comercialización de la educación, como respuesta al rápido proceso de expansión de la UVM, asociado al crecimiento de las “universidades patito”. Es probable que este debate haya dado lugar, también, a la iniciativa de ley en el Poder Legislativo mexicano a fin de propiciar la evaluación y acreditación como mecanismos de aseguramiento de calidad, asunto que aún está pendiente.

### *Evaluación y acreditación*

La UVM es miembro fundador de la FIMPES desde 1981. Ha realizado dos procesos de acreditación institucional con ella, el primero en 1996 y el segundo en 2002. En la tipología de la Federación, esta universidad se coloca en perfil 4, de instituciones que ofrecen hasta nivel maestría. El primer ejercicio de acreditación inició en 1994 con el autoestudio, de acuerdo con el Sistema para el Ingreso y Permanencia en la FIMPES a través del Fortalecimiento y el Desarrollo Institucional. La UVM organizó el autoestudio en dos partes: investigación directa, en la que se recogieron las opiniones, valoraciones y comentarios abiertos de los diferentes segmentos de la población universitaria e investigación documental, en la cual se revisaron y analizaron los documentos institucionales vinculados a las áreas de interés de cada comité, y se registró su evaluación. Se conformaron once comités de conformidad con cada uno de los rubros del modelo de acreditación institucional de FIMPES.<sup>60</sup>

El documento de autoestudio integró los resultados de cada comité, atendiendo cada uno de los “debes”, cuya respuesta refleja un trabajo descriptivo,

---

<sup>60</sup>Los Comités fueron: Filosofía Institucional; Propósitos, Planeación y Efectividad; Normatividad, Gobierno y Administración; Programas Educativos; Personal Académico; Personal Administrativo, de Servicio, Técnico y de Apoyo; Apoyos Académicos, Servicios Estudiantiles; Recursos Físicos y Recursos Financieros.

producto de la aplicación de las encuestas que se realizaron en un momento específico de la universidad, pero que no dan cuenta del seguimiento sistemático de los procesos académicos y de gestión que lleva a cabo la institución. Uno de los aspectos que resaltan del autoestudio es el apartado de sugerencias y recomendaciones de cada uno de los comités, a las cuales debía darse respuesta en el 2000. Las recomendaciones sobresalientes se resumen en la falta de una filosofía institucional y su difusión entre la comunidad universitaria; carencia de una cultura de planeación institucional participativa y su escasa vinculación con cada una de las unidades académicas; falta de actualización curricular de los planes y programas de estudio, de planeación respecto al desarrollo de recursos humanos y físicos, así como de seguimiento de egresados.

También destaca la sugerencia de elaborar un estatuto que constituyera el marco normativo del conjunto de leyes, reglamentos, políticas y procedimientos de la institución, que determinara la distribución de servicios, funciones, responsabilidades y decisiones de la administración central a las distintas áreas de la universidad. Otro aspecto relevante es la falta de asignación presupuestal a la realización de investigación y a la ampliación de recursos bibliohemerográficos e infraestructura en centros de cómputo y otros espacios físicos, en varias unidades académicas. Además, se traslucen debilidades en el proceso de selección y contratación docente, en la mínima habilitación de este grupo y la relación con las asignaturas que imparten (la mayoría con grado de licenciatura). El reporte de autoestudio también indica la necesidad de incrementar el número de profesores de tiempo completo y mejorar los mecanismos de ingreso de los estudiantes o de orientación educativa, dada la políticas de puertas abiertas que opera en la institución (UVM, 1996).

Estos resultados mostraban la desarticulación en la planeación y administración de la UVM, producto de los problemas para vincular la visión de los negocios con el gobierno de una institución, además de fortalecer la vida académica de la universidad, mediante el adecuado desarrollo de sus funciones. Aun con esta problemática, fue acreditada por la FIMPES con la categoría “acreditación con recomendaciones”, las cuales deberían ser resueltas en 2000, de acuerdo con los lineamientos de la Federación.

El segundo proceso de acreditación de la FIMPES comenzó con la realización del autoestudio en ese año. La problemática enfrentada en el primero resurgió en el análisis de fortalezas y debilidades que realizó cada comité y se reflejó nuevamente en el apartado de recomendaciones. De éstas, la más relevante

fue el incumplimiento en el porcentaje de profesores de tiempo completo y con grado superior al que imparten, requerido por la FIMPES. También se criticó duramente los estándares que los funcionarios académicos y profesores de tiempo completo debían cubrir,<sup>61</sup> así como al escaso desarrollo investigativo, como función planteada por la universidad en su misión. En los recursos bibliográficos permanecía el problema del cumplimiento parcial en algunas unidades académicas. A pesar de las recomendaciones, la UVM fue acreditada por la Federación con la categoría “acreditación lisa y llana”.

La UVM ingresó a la ANUIES en 1996, cuando se aplicaban indicadores con base en el tipo de institución elegido previamente, los cuales debían presentarse a la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES. La UVM participó en este ejercicio y los resultados se presentaron en 1999 (Fresán y Lozada, 1999).

La universidad se autodeterminó como una institución de perfil tipo IDILM, que ofrece programas preponderantemente de nivel licenciatura y posgrado en el nivel de especialización y maestría, cuya oferta educativa se distribuye en más de dos áreas del conocimiento, en su mayoría de tipo Práctico (P), Científico-Práctico (CP) o Práctico-Individualizado (PI) (UVM, 1996; ANUIES, 1999). Los resultados de la aplicación de los indicadores ese año mostraron que la universidad cumplía de forma parcial los criterios. Al igual que el ITESM, aquellos que no se cumplieron fueron los relacionados con la habilitación y el tiempo de dedicación del personal. La UVM no contaba en su planta docente con personal académico de tiempo completo en el SNI, tampoco se acató el total de personal académico de tiempo completo y el total de personal académico de tiempo completo con doctorado en programas de tipo básico, intermedio, científico-práctico y práctico-individualizado, ni con el total de personal de tiempo completo con doctorado en programas de tipo práctico. Otro indicador que se incumplió fue el presupuesto destinado al acervo documental, el cual no llegaba al 5% establecido por la asociación.<sup>62</sup>

<sup>61</sup> Los estándares de la UVM incluyen como personal de tiempo completo a los directores de departamento académico, coordinadores de licenciatura y coordinadores de academias. Ellos deben realizar funciones de gestión administrativa, dar clase y seguimiento a los estudiantes. Los profesores de tiempo completo deben impartir de 17 a 20 horas frente a grupo y el resto dedicárselo a actividades de tutoría, investigación y trabajo administrativo (UVM, 1994).

<sup>62</sup> Las únicas instituciones de este tipo de perfil que cumplieron fueron la UPAAEP (Fresán y Lozada, 1999).

Dentro de la evaluación y acreditación de programas, la participación de la UVM no es comparable con su proceso de expansión. En la evaluación de programas que realizan los CIEES, la institución no ha participado. Sus primeros programas académicos se acreditaron en 2004 y sólo en algunas unidades académicas se ha efectuado este proceso. Fue en 2005 que se avalaron 20 programas, sobre todo en las carreras de Administración, Contaduría, Psicología y Diseño, así como la de Médico en el campus Querétaro. Dicha acreditación también tiende a concentrarse en las unidades académicas con mayor número de estudiantes, a pesar de que algunos campus, por su antigüedad, estarían en posibilidades de hacerlo. Del total de la matrícula inscrita en la UVM en 2003, sólo 18.52% de los estudiantes se hallaba inscrito en un programa acreditado, situación que deja entrever las grandes disparidades entre las unidades académicas, considerando incluso que las de reciente creación (año 2000) estarían en condiciones de participar en los procesos de acreditación en el 2007.

Con relación a la certificación, la UVM aplica el EGEL como una forma de titulación en el nivel de licenciatura. El EXANI I y II se emplea como mecanismo de diagnóstico en el ingreso a bachillerato y licenciatura, pero no es un criterio de selección.

Aunque en sus documentos básicos la UVM señala a la investigación como una de sus funciones, hay poca evidencia que la desarrolle. Ninguno de sus programas de maestría (grado máximo que ofrece) ha participado en procesos de evaluación de la calidad.

### *Personal docente*

El personal docente se caracteriza por ser en su mayoría de asignatura; este comportamiento es homogéneo en casi todas las unidades académicas. Sólo 5% de los profesores son de tiempo completo y medio tiempo, y 95% es de asignatura (véase la Gráfica 3). Destacan las dos unidades académicas más grandes en cuanto al número de estudiantes (Tlalpan y Lomas Verdes), con 12 y 18% de profesores de tiempo completo, respectivamente. Dentro de la categoría de asignaturase privilegia el grado de licenciatura, seguido del de maestría, doctorado y especialización (véase la Gráfica 4). Este mismo comportamiento se presenta con los profesores de tiempo completo.

CUADRO 24. Acreditación de programas de la UVM (2002-2007)

Unidad (campus)	Núm. de estudiantes en licenciatura (2003)	2000- 2001*	Programas acreditados					Total
			2002	2003	2004	2005	2006	
San Rafael (D.F)	5 030	3				5		
San Ángel (D.F)	961							
Tlalpan (D.F)	5 367	2			4	2		8
Lomas Verdes (Edo. de México)	6 023	2		1	5	1	1	10
Juriquilla (Querétaro)	2 690	3		1	7			11
Insurgentes Norte (D.F)	659							
Chapultepec (D.F)	1 935	1			1			2
Lago de Guadalupe (D.F)	759							
Villahermosa (Tabasco)	3 838					1		1
San Luis Potosí (S.L.P)	779							
Tuxtla Gutiérrez (Chiapas)	871							
Texcoco (Estado de México)	819							
Aguascalientes (Aguascalientes)	141							
Puebla (Puebla)	ND							
Toluca (Estado de México)	ND							
Guadalajara (Jalisco)	ND							
Saltillo (Coahuila)	ND							
<b>Total</b>	<b>32 452</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>22</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>40</b>	

Fuente: Anuario Estadístico, ANUIES (2003), consulta en: COPAES [www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx)

\*Programas que el COPAES reporta como acreditados con vigencia al año 2004 o 2005.

Nota: Los programas acreditados por año se calcularon considerando la fecha de vigencia de la acreditación, a lo que se le restan los cinco años del periodo de duración.

CUADRO 25. Participación del sistema UVM en la acreditación de programas para 2003-2005

Unidad (campus)	Núm. de estudiantes en licenciatura por unidad académica 2003	Programas acreditados 2003*	Núm. de estudiantes en licenciatura en programas acreditados 2003	Impacto 2003 (%)	Programas acreditados 2005**	Núm. de estudiantes en licenciatura en programas acreditados 2005	Impacto 2005 (%)
San Rafael (D.F)	5 030	3	937	18.63	5	1 362	27.08
San Ángel (D.F)	961						
Tlalpan (D.F)	5 367	2	474	49.32	4	1 466	27.32
Lomas Verdes (Estado de México)	6 023	2	0		6	1 732	32.27
Juriquilla (Querétaro)	2 690	3	293	4.86	11	1 234	20.49
Insurgentes Norte (D.F)	659						
Chapultepec (D.F)	1 935	1	215	32.63	1	215	32.63
Lago de Guadalupe (D.F)	759						
Villahermosa (Tabasco)	3 838						
San Luis Potosí (S.L.P)	779						
Tuxtla Gutiérrez (Chiapas)	871						
Texcoco (Estado de México)	819						
Aguascalientes (Aguascalientes)	141						
Puebla (Puebla)	ND						
Toluca (Estado de México)	ND						
Guadalajara (Jalisco)	ND						
Saltillo (Coahuila)	ND						
<b>Total</b>	<b>32 452</b>	<b>11</b>	<b>1 919</b>	<b>5.91%</b>	<b>27</b>	<b>6 009</b>	<b>18.52%</b>

Fuente: *Anuario Estadístico*, ANUIES (2003), consulta en: [copaes www.copaes.org.mx](http://copaes.www.copaes.org.mx)

\*Se incluyen los programas acreditados cuya vigencia de acreditación es previa al 2008. Podrían ser considerados 2001 y 2002.

\*\* El número corresponde a los programas acreditados acumulados hasta 2005.

Nota: La matrícula en 2003 sólo incluye aquellos campus con programas acumulados.

CUADRO 26. Participación del sistema UVM en acreditación de programas (2003-2005)

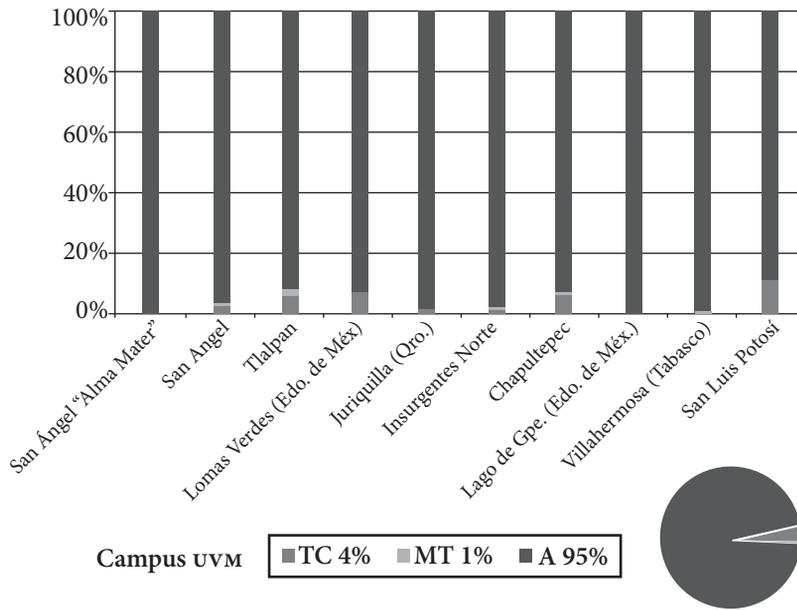
Programas acreditados (2005)	Núm. de estudiantes (2003)	Programas acreditados (2003)	Programas acreditados (2005)	Núm. de estudiantes por programa (2003)	Impacto %
Chapultepec	1 935	Lic. Psicología	Lic. Psicología	215	11.11
		<b>Subtotal</b>	<b>Subtotal</b>	<b>215</b>	<b>11.11%</b>
		Lic. Psicología	Lic. Psicología	431	7.16
Lomas Verdes (Edo. México)	6 023	Lic. Administración	Lic. Administración	402	6.67
		Arquitectura	Arquitectura	163	2.71
		Lic. Diseño Gráfico	Lic. Diseño Gráfico	324	5.38
		Lic. Admón. Empresas Turísticas	Lic. Admón. Empresas Turísticas	412	6.84
		<b>Subtotal</b>	<b>Subtotal</b>	<b>1 732</b>	<b>28.76%</b>
Querétaro	2 690	Cirujano Dentista	Cirujano Dentista	118	4.39
		Lic. Contaduría Pública	Lic. Contaduría Pública	32	1.19
		Arquitectura	Arquitectura	142	5.28
		Médico Cirujano	Médico Cirujano	381	14.16
		Lic. Diseño Gráfico	Lic. Diseño Gráfico	268	9.96
		Lic. Administración	Lic. Administración	163	6.06
		Lic. Psicología	Lic. Psicología	130	4.83
<b>Subtotal</b>	<b>Subtotal</b>	<b>1 234</b>	<b>45.87%</b>		

Continúa...

Programas acreditados (2005)	Núm. de estudiantes (2003)	Programas acreditados (2003)	Programas acreditados (2005)	Núm. de estudiantes por programa (2003)	Impacto %
		Lic. Administración	Lic. Administración	358	7.12
		Lic. Contaduría Pública	Lic. Contaduría Pública	188	3.74
			Arquitectura	148	2.94
San Rafael	5 030	Lic. Psicología	Lic. Psicología	391	7.77
			Lic. Admón. Empresas Turísticas	277	5.51
			<b>Subtotal</b>	<b>1 362</b>	<b>27.08%</b>
		Lic. Contaduría Pública	Lic. Contaduría Pública	215	4.01
		Lic. Administración	Lic. Administración	459	8.55
Tlalpan	5 367		Lic. Psicología	407	7.58
			Lic. Diseño Gráfico	385	7.17
			<b>Subtotal</b>	<b>1 466</b>	<b>27.32%</b>
<b>Total UVM</b>	<b>32 452</b>			<b>6 009</b>	<b>18.52%</b>

Fuente: Información actualizada al 5 de diciembre de 2006.

GRÁFICA 3. Tiempo de dedicación por campus

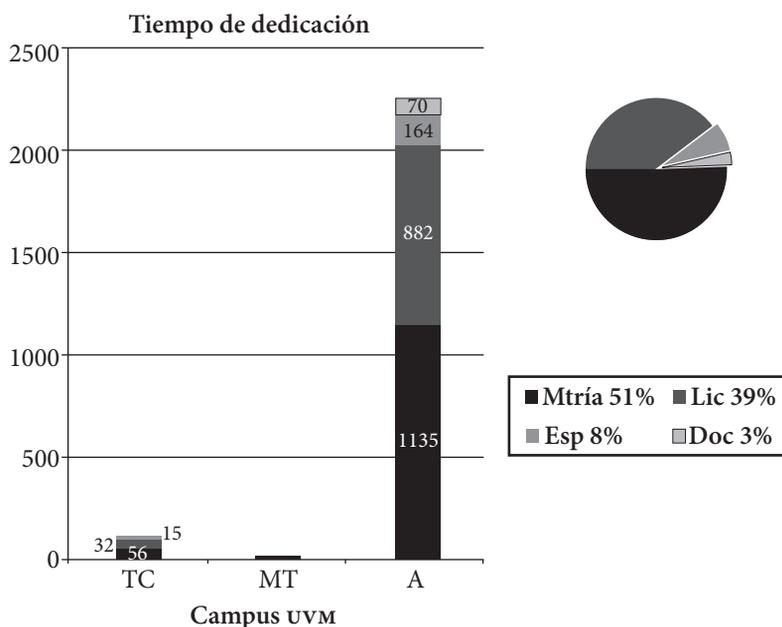


Fuente: Anuario Estadístico, ANUIES (2003).

### Concepto de calidad de la Universidad del Valle de México

La UVM no ha logrado conformar una identidad institucional durante su trayectoria, la cual se refleje en su concepto de calidad, como es el caso del ITESM (con su orientación en la gestión de negocios) o de la UIA (con la formación que integra la moral y el conocimiento científico). A partir de la alianza con Sylvan, la UVM ha incorporado valores de calidad que antes no estaban presentes. El discurso más reciente resalta los valores relacionados con la necesidad de diferenciar a la institución desde la perspectiva de su internacionalización mediante el intercambio con otras que pertenecen a la Red Global Sylvan. En su discurso se afirma que “los beneficios que la UVM, como una Universidad *Laureate*, brinda a sus estudiantes y egresados hace que sean distinguidos como individuos con una visión global y experiencia internacional con las habilidades necesarias para dominar el mundo de los negocios”. También se considera la formación sustentada en valores éticos para ser un profesionalista íntegro y comprometido (www.uvmnet.edu; consultado en 2005).

GRÁFICA 4. Tiempo de dedicación por grado académico



Fuente: *Anuario Estadístico*, ANUIES (2003).

En el campo de los actores que forman parte de una institución de calidad, un alto funcionario de la UVM afirmaba “yo considero que donde debemos de meter fuerte la calidad es en: 1) programas, 2) alumnos, 3) instalaciones y 4) profesores. La de instalaciones yo creo que la tenemos hecha. Donde yo puedo incidir es en programas. Tenemos que tener programas innovadores, tenemos que trabajar fuertemente con alumnos y profesores” (Entrevista UVM, 2005).

En torno a los estudiantes, la universidad opera bajo la política de “puertas abiertas” en el ingreso, asociada al concepto de productividad empresarial y entendida como el logro de objetivos de eficiencia y rentabilidad, aplicable a hospitales, universidades, organizaciones de arte y agencias de servicio social de todo tipo (Tristá, 2004). Las pruebas de selección que se aplican (*College board*) tienen la función de detectar habilidades, no de rechazar estudiantes. En el ámbito conceptual, su Modelo Educativo enfatiza el papel del individuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje al considerarlo como persona activa que puede desarrollar al máximo su creatividad y espíritu crítico.<sup>63</sup>

<sup>63</sup> *Estatuto General*, capítulo tercero, “Filosofía institucional”, página 35.

Sobre los profesores, se puntualiza que “nosotros, como cualquier otra universidad de clase media, si se meten a más profesores de tiempo completo, las colegiaturas se irían a tal grado que no se sostiene; nosotros andamos en una quinta parte de tiempo completo y el resto de asignatura. Podríamos decir que esto es una marca de calidad, que más profesores de tiempo completo es una marca de calidad y que menos no lo es. Yo no comparto eso, el hecho de tener más profesores de planta no asegura que tu calidad sea mejor, a lo mejor ayuda, pero no asegura” (entrevista UVM, 2005).

Las funciones que realiza la UVM como IES se encaminan a la docencia para la formación profesional. Su misión no incorpora la investigación y la extensión de la cultura como funciones principales. Para lograrlas, indica que la calidad en educación superior corresponde al establecimiento de políticas nacionales de educación superior. Los elementos incluidos en su concepto de calidad se relacionan con el proceso de planeación realizado por la institución, el cual debe incorporar tales políticas mediante los indicadores y parámetros establecidos por organismos evaluadores y acreditadores; entre los que destacan los relacionados con docentes, estudiantes, infraestructura y programas. Se afirma que “calidad es que lo que tú dices en la misión y los objetivos institucionales lo cumplas, aunado al cumplimiento de parámetros nacionales de calidad. Es decir, tener un seguimiento de la política educativa nacional” (entrevista UVM, 2005).

Contrario a la posición anterior, se manifiesta la tendencia a pensar en la posibilidad de “alcanzar la calidad” cuando se busca la satisfacción del cliente (Harvey y Green, 1993) y cuando los “colaboradores académicos y administrativos” asumen una actitud de “hacer bien las cosas desde la primera vez”; es decir, la visión de calidad como perfección o consistencia (González y Ayarza, 2003) por medio del mejoramiento en la calidad de los procesos y pensando en el cliente: “Gran parte de la calidad es actitud, es querer hacer las cosas bien; no es entrenamiento o estar supercapacitado con doctorados, es tener personas que tengan las ganas de hacer las cosas bien y a la primera vez” (González y Ayarza, 2003).

En el concepto de calidad de la UVM el cliente se define desde dos perspectivas: la primera tiene que ver con la satisfacción del “cliente-estudiante” y se refiere al proceso de formación profesional, así como a los servicios que recibe el estudiante en el interior de la universidad. La segunda se vincula con la satisfacción del “cliente-mercado laboral”, donde la universidad define la calidad de la institución como la posición que ocupan sus egresados.

En el ámbito de la infraestructura, la UVM se asume como una institución que ha invertido en instalaciones físicas mediante el crecimiento registrado con la apertura de nuevos campus en todo el país. También se enfatiza el mayor uso de la tecnología de la información respecto a la posibilidad de tener el conocimiento necesario que hoy exigen los negocios de la nueva economía. En una de las entrevistas se afirmaba “estamos a la vanguardia en la tecnología de hardware y software, con el fin de que la comunidad universitaria cuente con una formación caracterizada por la especialización en el uso de las nuevas tecnologías de la información” (www.uvmnet.edu; consultado en 2005).

La UVM recupera como elementos para considerarse una institución vanguardista el manejo del idioma inglés, el uso de la tecnología de la información, la economía globalizada y la orientación de los planes de estudio hacia los requerimientos del mercado laboral competitivo, integrado por empresas nacionales e internacionales. Se asegura que “estamos a la vanguardia en la tecnología de hardware y software, con el fin de que la comunidad universitaria cuente con una formación caracterizada por la especialización en el uso de las nuevas tecnologías de la información, y nuestros mapas curriculares están orientados a las necesidades de los empleadores. La UVM ofrece programas académicos que responden a lo que el mercado de trabajo nacional e internacional requiere, lo cual sitúa a los egresados de nuestras Instituciones como candidatos idóneos para empresas de carácter global” (www.uvmnet.edu; consultado en 2005).

Para esta institución, la calidad también se asocia al reconocimiento, en términos de demostrar socialmente las buenas condiciones de la organización (Meyer y Rowan, 1999). Así se publica en distintos medios publicitarios y de información (página web, mantas, carteles) lo siguiente:

A lo largo de su amplia trayectoria educativa, la UVM ha recibido un sinnúmero de reconocimientos por parte de otras organizaciones que la distinguen como una Institución de Excelencia:

Reconocimiento Global de Validez Oficial de Estudios por parte de la Secretaría de Educación Pública, según consta en acuerdo publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 25 de febrero de 1988; Reconocimiento como Institución de Alta Calidad Académica, distinción que la misma Secretaría otorgó en el año de 1988; Certificación de Calidad Académica para ingresar y permanecer en la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y Afiliación a la Asociación Nacional de Universidades e

Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ([www.uvmnet.edu](http://www.uvmnet.edu); consultado en 2005).

El elemento de internacionalización e intercambio de la universidad también se liga al concepto de calidad desde la perspectiva del reconocimiento social. Se afirma y se difunde “la oportunidad que la UVM, como una Universidad *Laureate*, brinda a sus estudiantes contar con una educación de calidad internacional, la distingue como una institución educativa de calidad internacional, cuya principal característica es el éxito y el reconocimiento internacional de todos y cada uno de sus estudiantes y egresados” ([www.uvmnet.edu](http://www.uvmnet.edu), consultado en 2005).

En entrevista con uno de sus funcionarios, se apuntaba que “al formar parte de una comunidad universitaria internacional, nuestros estudiantes tienen la oportunidad de convivir con jóvenes de distintas nacionalidades y visitar diferentes países, dando como resultado una experiencia educativa única en la que conocerán otras culturas y mercados, que les permitirá vislumbrar futuras proyecciones, tanto personales como profesionales” (entrevista UVM, 2005).

### *Algunas consideraciones*

Acercas de su conformación institucional, el ITESM y la UVM han seguido una estrategia de expansión similar con base en la distribución geográfica de unidades académicas en el territorio nacional, sobre todo en las ciudades capitales de los estados de la República. En las dos instituciones existe homogeneidad en el diseño de su oferta educativa. Es decir, los programas académicos son los mismos para todas las unidades, aunque no todos se imparten en ellas, dadas las diferencias estructurales y de operación entre las unidades académicas, éstas no presentan el mismo grado de desarrollo. En cambio, la UIA es una institución educativa que, a pesar de ser parte del Sistema UIA-ITESO, mantiene independencia tanto en el diseño de su oferta educativa como en los modelos de gobierno, gestión académica y administrativa, lo que le ha permitido construir su historia y trayectoria, independientemente de lo que ocurre con las otras instituciones que forman parte del sistema.

Las tres instituciones tienen una fuerte dependencia de su economía matricular y buscan el equilibrio entre el desarrollo académico y la calidad institucional con una estabilidad financiera que les permita operar de forma eficiente.

Sin embargo, tras la alianza con Sylvan, la UVM se muestra como una institución con profunda orientación al mercado que favorece la expansión acelerada a cambio del desarrollo y consolidación de la mayoría de sus unidades académicas (a partir de 2004 se han abierto de dos a tres unidades académicas por año).

La trayectoria de las instituciones refleja que dos de ellas, el ITESM y la UIA, han manifestado congruencia entre los principios fundacionales de su orientación, misión y acciones para definir el rumbo a seguir. En el primer caso, el ITESM no se ha alejado del objetivo de ofrecer educación superior enfocada a la gestión de negocios y, conforme a sus distintas etapas de desarrollo, ha agregado elementos de carácter estructural para avanzar en su proyección nacional e internacional. Entre ellos, sobresalen los documentos que guían su misión, los ejercicios realizados de planeación estratégica, la adecuación de su estructura orgánica e incorporación de tácticas para mejorar la calidad institucional en el ámbito de los procesos educativos (reingeniería del aprendizaje e investigación), así como la evaluación y acreditación externa a nivel nacional e internacional. El ITESM, tras su vida institucional, ha sabido conjugar los intereses de los empresarios que son parte de sus socios y la eficiencia de su gestión educativa.

De igual forma, la UIA ha mantenido su orientación y concepción filosófica como institución, inspirada en los valores cristianos, integrándolos al conocimiento científico para, a partir del modelo pedagógico de la Compañía de Jesús, desarrollar sus funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura. A diferencia del ITESM y la UVM, en la UIA sobresale la base conceptual de su tarea educativa y las características de su estructura orgánica. En el primer caso, sus documentos orientadores Ideario, Misión, Filosofía Educativa y Prospectiva, exhiben un ejercicio de reflexión acerca de la razón de ser de su universidad. Por el lado de la estructura orgánica, a pesar de las modificaciones que ha sufrido tras las diferentes etapas vividas, está presente la necesidad de contar con órganos colegiados que acerquen su forma de gobierno y gestión académica a la de una universidad y la disten de la gestión empresarial. Esto es distinto en el ITESM, donde la estructura orgánica enarbola la verticalidad en la toma de decisiones y los órganos colegiados operan como apoyo al desarrollo de las funciones del Instituto, pero no son parte de su estructura, las figuras de la asamblea de dueños y el rector son quienes diseñan las estrategias a largo plazo.

Al contrario que el ITESM y la UIA, la UVM no ha logrado definir su identidad institucional. Su trayectoria muestra que el proceso de expansión seguido no es congruente con sus estrategias de desarrollo y consolidación como institución

educativa, las cuales se definen por conflictos entre los intereses económicos de sus dueños, quienes promueven una administración académica de corte empresarial, y los de los responsables de su gestión académica, con poca influencia en las decisiones tácticas de la universidad. Se identificaron tres procesos de planeación estratégica en el ámbito académico durante la evolución histórica de la UIA, de los cuales ninguno se concretó a consecuencia de los constantes cambios que ha sufrido su estructura orgánica, en la centralización de las decisiones en el nivel más alto de ésta y en la carencia de órganos colegiados para desarrollar el trabajo académico. La UVM se acerca más al concepto de corporación burocrática (Ibarra, 2001) porque opera como una empresa bajo el concepto de costo/beneficio, eficiencia y productividad, hecho que se profundizó con la alianza entre la universidad y Sylvan en 2000.

Alrededor de la evaluación y la acreditación institucionales hemos abordado la participación de las tres instituciones en el proceso de la FIMPES y en la evaluación institucional para el ingreso o permanencia a la ANUIES. El ITESM y la UVM han participado en ambos procesos y sus resultados muestran que las debilidades más importantes en las IESP son la conformación de una planta docente sólida en cuanto a su habilitación y su tiempo de dedicación, desarrollo de la investigación e inversión en recursos bibliohemerográficos, fundamentales para el fortalecimiento de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Por otro lado, la relación conflictiva entre la UIA y la FIMPES indica una diferencia conceptual sobre la función social de la educación superior y la forma de mejorar su calidad. Además, esta situación es la antesala de lo que se observará en el capítulo siguiente: la problemática de la acreditación institucional que desarrolla la FIMPES como mecanismo para mejorar la calidad de las IESP.

Con relación a la participación de otros mecanismos para mejorar la calidad académica de las instituciones, se aprecia que en los tres casos se ha favorecido la acreditación de programas por organismos reconocidos por el COPAES y, en años recientes, la evaluación de los CIEES, donde han participado la UIA y el ITESM.

Respecto al posgrado, tanto el ITESM como la UIA participaron en las políticas públicas implementadas para mejorar las condiciones y el desempeño del posgrado en México, especialmente en el PNP y PIFOP SEP-CONACYT. En cambio, la UVM sólo ofrece nivel maestría y ninguno de sus programas, hasta 2006, ha intervenido en la evaluación que se realiza en el marco del trabajo practicado conjuntamente por la SEP y el CONACYT.

Asimismo, en el ámbito de la calidad, las variables para construir el concepto asumido por las IES elegidas permiten establecer similitudes y diferencias entre los casos. El aspecto de los valores fue diverso. En el ITESM existe un enfoque anclado a la gestión de los negocios, de forma que todas las funciones y actividades desarrolladas por el Instituto se dirigen hacia ese fin. Al parecer, la UVM también persigue esa misma orientación, pero su discurso retoma el tema de la internacionalización como fuente de competitividad en el mercado educativo y es el aspecto que la diferencia del resto de las instituciones. Los valores que guían a la UIA se encaminan hacia la formación integral, a partir de la pedagogía ignaciana promovida por la Compañía de Jesús.

En los tres casos, estudiantes y profesores son el centro de su discurso. Se observa una selección desde la perspectiva económico-social, ya que las instituciones promueven políticas de “puertas abiertas” a todos los estudiantes, pero la limitación económica reduce el espectro de quienes pueden asistir a ellas. El ITESM y la UIA realizan un examen de selección para que ingresen sólo aquellos estudiantes que puedan garantizar su “acoplamiento” a su modelo y que demuestren su competencia académica, a partir de distintos instrumentos evaluativos. Lamentablemente no fue posible indagar si ese examen se considera en aceptar o rechazar estudiantes, o sólo funciona como diagnóstico al ingreso.

En el caso de la UVM, aunque existe un examen de selección, la política de “puertas abiertas” que impulsa se relaciona con la clase social a la que atiende. En una de las entrevistas, un funcionario señalaba que ellos no buscan entrar al segmento de mercado de instituciones como el ITESM, la UIA o la Universidad Anáhuac, sino que más bien se interesan en las clases medias que no tienen acceso a universidades públicas y que no pueden, aunque así lo deseen, ingresar a universidades más costosas.

La orientación de las funciones la determinan los valores promovidos por los establecimientos. El ITESM desarrolla docencia e investigación con miras a generar y aplicar conocimientos que impulsen la gestión de los negocios y la creación de nuevas empresas. Su concepto de “emprendimiento” se vislumbra como una tarea básica para originar “empresas competitivas nacional e internacionalmente”. En ningún momento se señala como fundamental la investigación de carácter social o humanista como parte de sus funciones. En el caso de la UIA, se privilegia la docencia, investigación y extensión de la cultura, en especial en áreas del conocimiento humanista y social, mediante el trabajo interdisciplinario. Por último, la UVM sólo enfoca la docencia en una vertiente

destinada a la formación profesional para la gestión de los negocios, imitando el modelo del ITESM.

En las tres instituciones, el perfil de la infraestructura se fundamenta en la planta física de acuerdo con las funciones desempeñadas y una base tecnológica que apoye las tareas que ellas realizan. Por lo que concierne al ITESM y a la UVM, las cuales operan como sistemas, hay diferencias en la infraestructura entre las distintas unidades y esto evidencia que, aunque la oferta educativa sea homogénea, las condiciones en que se ofrece varían, lo cual modifica los resultados de operación administrativa y académica de cada unidad.

Las tres recuperan la idea de que una institución de calidad es vanguardista y moderna, aunque sus referentes varían. El ITESM y la UVM exhiben ciertas afinidades, pero favorecen algunos aspectos sobre otros. El primero señala la competitividad internacional, el liderazgo, la generación y el “emprendimiento” de empresas y el desarrollo sostenible. La UVM suma a las anteriores su “internacionalización” y la posibilidad de intercambio con la que cuentan sus estudiantes, sobre todo en el marco de la alianza entre Sylvan y la universidad. Esta última parte se atribuye a su posición como parte de una red de universidades y que utiliza esta situación a manera de reconocimiento en el mercado educativo. En el caso de la UIA, su modernidad se vincula con la tradición académica de las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura.

El último aspecto referido a una institución de calidad es la idea de reputación, prestigio, legitimidad, posición en el mercado y mejora continua. En los tres casos se reconoce que la situación que enfrenta la educación superior privada es una alta competencia en el mercado de servicios educativos, donde para obtener un lugar es necesario ser una institución de calidad, por lo que la mejora continua de los procesos que llevan a cabo debe ser una prioridad para la institución por medio de distintos mecanismos.

Las instituciones elegidas conceden más peso a ciertos aspectos que las colocan como establecimientos de calidad frente a otros sectores de la sociedad. Para el ITESM, el prestigio se liga a una alta presencia de los estudiantes en el mercado laboral, el reconocimiento y la legitimidad de otros sectores acerca de la calidad de sus programas, pero sin utilizar la mercadotecnia como medio de posicionamiento en el mercado de servicios educativos.

Para la UIA, el prestigio y reconocimiento de una IES de calidad se logra por la relación de ésta con la sociedad y con el logro de los objetivos de formación planteados por la institución.

CUADRO 27. Perfil general del concepto *calidad*

Criterios	ITESM	UIA	UVM
Valores	Generación y gestión de empresas y negocios.	Valores cristianos (Compañía de Jesús). Formación integral.	Internacionalización e intercambio. Gestión de los negocios.
Perfil de actores	Selección económica y académica de estudiantes. Selección por perfil académico de profesores.	Selección económica y académica de estudiantes. Selección por perfil académico de profesores.	Estudiantes-cliente (puertas abiertas). Profesores por perfil académico.
Perfil de funciones	Docencia Investigación con enfoque en gestión de negocios.	Docencia. Investigación. Difusión de la cultura. Interdisciplinariedad.	Docencia para formación profesional.
Perfil de infraestructura	Física por expansión y fortalecimiento de unidades académicas. Tecnológica	Física sin expansión de unidades académicas. Tecnológica.	Física por expansión y fortalecimiento de unidades académicas. Tecnológica.
Referentes de modernidad	Competitividad internacional, economía globalizada. Liderazgo, generación o emprendimiento de empresas. Desarrollo sostenible.	Funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura.	Idioma inglés. Tecnología de la información. Economía globalizada. Mercado laboral competitivo. Empresas nacionales e internacionales.

Continúa...

Criterios	ITESM	UIA	UVM
Idea de reputación	Alta (presencia en el país). Alta (estudiantes y padres de familia).	Alta (mercado laboral). Alta (estudiantes y padres de familia).	Alta (cliente-mercado laboral).
Idea de prestigio	Alta (mercado laboral).	Alta (proyecto educativo).	Alta (internacionalización).
Idea de legitimidad	Alta (mercado laboral y otros sectores). Alta calidad educativa. Baja mercadotecnia.	Alta (mercado laboral y otros sectores). Alta calidad educativa. Mediana mercadotecnia.	Alta (mercado laboral e internacionalización). Alta competencia en el mercado educativo. Alta mercadotecnia.
Idea de mercado y utilidades	Alta competencia en el mercado educativo nacional e internacional.	Alta competencia en el mercado educativo.	
Idea de mejora continua	Alta	Alta	Alta

Fuente: Elaboración propia.

Para sus dirigentes, la mercadotecnia es necesaria siempre y cuando sea congruente con su proyecto educativo, pero sin alterar las condiciones de lo que ésta ofrece a los estudiantes; esta situación se resuelve con la aceptación de los egresados en el mercado laboral. La perspectiva de este actor determina si la institución es o no de calidad.

Por último, la UVM dirige la competencia en el mercado educativo con una estrategia agresiva de mercadotecnia, que responde a las expectativas de los estudiantes, vistos como clientes, y al mercado laboral, como usuario final de los egresados.

Con la concepción de calidad privilegiada por las IES objeto de estudio, resumidas en el Cuadro 27, y que hemos analizado en este capítulo, en el siguiente se discute y analiza la postura de dichas instituciones ante la acreditación institucional que realiza la FIMPES a manera de mecanismo para mejorar la calidad de las IESP, a partir de las opiniones de sus líderes (rectores).

## CAPÍTULO 5

### REGULACIÓN, MERCADO Y ACREDITACIÓN: LA VOZ DE LOS ACTORES

En este capítulo se analiza cómo coordinan y regulan las instituciones particulares el impulso de la política educativa que enfatiza la evaluación en la educación superior, a partir de lo cual las IESP han adoptado tanto mecanismos de evaluación como autorregulatorios. El capítulo contiene un análisis desde la voz de los actores considerados en el estudio, su perspectiva regulatoria de la educación superior privada en México, así como sus problemas, lo cual evidencia una coordinación del sector privado sustentada en el mercado, donde el estatus y el prestigio institucional se convierten en un bien simbólico de intercambio, dada la importancia de la economía matricular en las IESP. De esta manera, adquieren una relevancia fundamental los elementos que contribuyan a elevar dicho estatus en la percepción de los usuarios-alumnos de las IES.

#### **Coordinación de la educación superior privada, ¿regulación o negociación?**

México ha asumido una forma de coordinación-regulación del mercado, donde la intervención estatal como actividad reguladora, no ha logrado garantizar la calidad de las instituciones y programas educativos que ofrecen los particulares. A pesar de que los instrumentos jurídicos que rigen la educación superior privada establecen elementos de operación básicos estandarizados (planes y programas de estudio, profesores, infraestructura, gestión académica y administrativa), hoy asistimos a un complejo sector privado donde participan instituciones sumamente heterogéneas en su conformación y desarrollo institucional.

Un problema básico en este sentido ha sido el diseño y la aplicación del marco normativo para promover un efectivo “control de la calidad” de las IESP.

De acuerdo con la percepción de los actores considerados en el presente trabajo y a pesar de los esfuerzos realizados por el Estado para orientar y coordinar este sector como parte del sistema de educación superior, en especial por medio del trabajo de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), el marco regulatorio vigente no ha logrado impactar de manera considerable su coordinación. Por ello, no es novedoso afirmar que un amplio número de IESP con RVOE no posean la calidad adecuada para impartir este nivel educativo, lo cual resulta un fraude para los estudiantes reales y potenciales de dichas instituciones.

Esta situación surge porque es común imponer un carácter administrativo y legal, traducido en la aplicación de normas y procedimientos con el otorgamiento federal y estatal del RVOE, más que una visión que incorpore elementos de planeación en el desarrollo regional de la educación superior, los cuales se plantearon con la creación de los COEPES en 1979; sobre todo, aquellos relacionados con la orientación de la oferta educativa con base en el desarrollo económico y social, tanto en el contexto regional como nacional.

Si bien una función de los COEPES es “orientar y, en su caso, validar la creación de nuevas IES públicas o particulares y la de nuevos programas y modalidades educativas en las instituciones existentes” (COEPES, 2007:5), el Acuerdo 279 no prevé en ninguna de sus disposiciones la pertinencia como un requisito para otorgar el RVOE; por tanto, las autoridades educativas no puede negarse a concederlo, con base en criterios de pertinencia o saturación de carreras, al no existir disposición legal expresa que así lo señale. Esto limitaría la libertad de los particulares para dedicarse a cualquier actividad lícita.<sup>1</sup> De esta forma la expansión regulada del sector privado se asocia más a la capacidad de negociación de los actores, que a al marco regulatorio vigente. En este contexto, las funciones de planeación del Estado tienen como propósito constituirse en un medio para el desarrollo eficaz e integral del país, pero no constituyen un mecanismo que impida a los particulares ejercer sus garantías individuales (SEB, 2005).

---

<sup>1</sup> La ANUIES (2000), además de considerar los requerimientos del mercado laboral para definir la pertinencia social, argumenta que ésta se hace evidente cuando existe coherencia entre los objetivos y perfiles establecidos en planes y programas, con las necesidades detectadas en el ámbito de influencia de la institución educativa y con proyectos de desarrollo local, regional o nacional, que incorporen el espíritu de servicio a la sociedad.

Los ordenamientos que transgredirían el marco normativo al argumentar criterios de pertinencia a fin de orientar la creación de nuevas instituciones o a la ampliación de la oferta educativa de las ya existentes a los particulares son, según un funcionario de la SEP:

1. Ley Federal de Procedimiento Administrativo.
2. Acuerdo para la desregulación de la actividad empresarial.
3. Acuerdo por el que se dan a conocer los trámites inscritos en el Registro Federal de Trámites que aplica la Secretaría de Educación Pública y se establecen diversas medidas de mejora regulatoria.
4. Acuerdo 243, en el que se establecen las bases generales de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios.
5. Acuerdo 279, donde se estipulan los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior.

La situación jurídica descrita impide orientar la expansión del sector privado, expresada en la creación de nuevas instituciones o en la ampliación de programas educativos de las ya existentes.

En el ámbito de las instituciones así ocurre [...] resulta que ya hay muchos doctores, que hay muchas escuelas de Medicina, entonces ¿qué hay que hacer?, pues prohibirle a los particulares: “¿Sabes qué? No puedes abrir escuelas de Medicina, de Derecho ni de Contaduría. ¿Por qué? Pues porque el Estado requiere de escuelas de Agronomía, de Biología Marina”, entonces no habría democracia (entrevista SEP, 2005).

El problema de la regulación como mecanismo para coordinar la educación superior privada en México enfrenta una situación compleja, en la que los problemas asociados a la expansión del sector privado se contraponen a la situación jurídica descrita. De éstos, destaca la alta concentración de instituciones privadas en las ciudades caracterizadas por su potencial económico, una clara orientación de la oferta educativa hacia las áreas económico-administrativas y las ingenierías tradicionales, el escaso desarrollo de investigación científica y aplicada, además de una formación profesional que cada vez se vincula más con los requerimientos del mercado laboral, dejando de lado la necesidad de contribuir con la formación de ciudadanos, entre otras.

## CUADRO 28. Ordenamientos jurídicos para la desregulación

Ordenamientos en materia de desregulación	Implicaciones básicas
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Artículo 3º	<p>Consagra la garantía de legalidad a favor de los gobernados a quienes no se les puede imponer restricción o prohibición alguna si no está expresamente prevista en una ley.</p> <p>La garantía de legalidad es la satisfacción que todo acto de la autoridad administrativa que imponga restricciones a los gobernados ha de realizarse conforme al texto expreso de la ley, no conforme a la interpretación de la norma desde el punto de vista de la autoridad administrativa, ya que la facultad de interpretación corresponde a los tribunales. (Instancia: Tribunales Colegiados de Circuito). (Fuente: Semanario Judicial de la Federación, parte XI, enero, p. 263).</p>
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	Existe prohibición expresa para que la autoridad educativa exija a los particulares que pretenden obtener un RVOE en el tipo superior requisitos distintos a los previstos en los Acuerdos 243 y 279.
Artículo 5º	A nadie podrá impedirse que se dedique a la profesión, industria o trabajo que le acomode siendo lícitos. El ejercicio de esta libertad sólo podrá vedarse por determinación judicial cuando se ataquen los derechos de terceros o por resolución gubernativa, dictada en términos de ley, cuando se ofendan los derechos de la sociedad.
Acuerdo 243  Artículo 4º	<p>Establece las bases generales de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios.</p> <p>“La autoridad educativa no podrá exigir más requisitos que los previstos en estas bases y en el acuerdo específico correspondiente que se publique en el Diario Oficial de la Federación”.</p>
Ley Federal de Responsabilidades de los Servidores Públicos Artículos 7º y 8º	Es obligación de los servidores públicos que en el desempeño de sus empleos, cargos o comisiones observen los principios de legalidad, honradez, lealtad, imparcialidad y eficiencia que rigen el servicio público.

Ordenamientos en materia de desregulación	Implicaciones básicas
Todos	Cuando el particular que realiza un trámite de RVOE cumple con todos y cada uno de los requisitos establecidos en la ley y los Acuerdos 243 y 279, y se le niega con base en criterios de pertinencia, se generan en el menor de los casos inconformidades, cuando no controversias de índole legal, cuya defensa para la autoridad educativa es endeble.

Fuente: Documento entregado por funcionario de la SEP.

En este marco es difícil que pueda integrarse otro tipo de criterios a la coordinación del sector privado, los cuales vinculen el “deber ser” de las instituciones con los grandes objetivos, necesidades y carencias de la sociedad en donde se insertan y con las particularidades que impone el contexto nacional, regional y local. Esta preocupación debe atenderse por la vía de la negociación y el consenso entre el Estado y los particulares, procurando avanzar hacia una reforma integral que regule la educación superior en México, que homogenice las normas y procedimientos para otorgar el RVOE a nivel nacional, pues estos mecanismos son distintos en los ámbitos federal y estatal.

Otra dificultad que se suma a esta problemática es la aplicación del RVOE. Al respecto, varios de los entrevistados coinciden en que, como lo han señalado otros autores (Levy, 1995; Kent, 1995; Kent y Ramírez, 2002), el Estado es laxo en la aplicación de los procedimientos. El problema ha sido reconocido incluso por la SEP. En este sentido, el subsecretario de Educación Superior afirmó que en el sexenio del presidente Fox:

La primera medida que hemos implementado es aplicar rigurosamente el Acuerdo 279. La evolución en el otorgamiento del RVOE es un problema que estamos recibiendo de administraciones anteriores. En 1994, 92% de las solicitudes de los particulares fueron autorizadas. Desde la aplicación que tenemos, el porcentaje de rechazos ha ido en incremento. Estamos casi al 50% de rechazos. Esto es el resultado de la aplicación estricta del Acuerdo 279 (*Milenio*, 4 de septiembre de 2003).

A la falta de integración y colaboración entre los diferentes niveles de gobierno a fin de regular la educación superior privada y la laxitud con que se aplica el procedimiento para otorgar el RVOE, se agrega la corrupción al concederlo –según los testimonios de los entrevistados– hecho que se refleja en componendas y simulaciones; algunos particulares utilizan medios ilegales y acuerdos con la autoridad educativa para obtenerlo. Según el funcionario de la SEP, esto ocurre debido a la escasa profesionalización de los servidores públicos y las negociaciones políticas que realizan los funcionarios, en las que favorecen a los particulares, a pesar de que en ocasiones no cumplen con la norma y los requisitos para abrir una IES o para incrementar su oferta educativa.

Desde mi punto de vista, se debería hacer una reforma legal para que cada estado tenga la facultad de otorgar los reconocimientos en sus propios territorios. En repetidas ocasiones se ha cuestionado la manera en que se hace, porque muchas escuelas nos comentan que en varios estados la profesionalización de la administración pública no ha llegado todavía, no está separada la administración de la política [...] Cuando sea exclusivo de los estados, entonces van a tener otra posición, porque el particular nada más tiene la instancia estatal y va a luchar por sus derechos (entrevista SEP, 2005).

En el segundo caso, simulan cubrir todos los requisitos a partir de distintas estrategias. Una de ellas la representa el cumplimiento de los requerimientos formales como infraestructura, equipamiento y personal académico. Los relativos a equipo y bibliotecas pueden cumplirse mediante la “renta” con empresas dedicadas a ello. Sobra decir que luego de la visita oficial de los supervisores, dichas bibliotecas y laboratorios se colocan en cajas y se envían a otra institución. En el caso de los docentes, existe la posibilidad que las IESP utilicen documentos de aquéllos que no llegan jamás a impartir clase. Se trata de mostrar una realidad inexistente.

La gente ha aprendido mal o bien a simular, el requisito es tener tantas computadoras o lo que tú quieras. Bueno, ¡pues las rento mientras llega la verificación y cuando llegan, ahí está! Estamos pensando en que no se les está dando una “mordida”, sino que se está mostrando una “realidad” que no es tal (entrevista FIMPES, 2005).

Yo creo que hay problemas de rigor en la aplicación del RVOE y hay corrupción, por más que digan que no. Sobre todo en los estados, a nivel federal yo creo que es menos, o no sé, depende del nivel de la SEP, pero yo creo que en los estados sí hay un factor de corrupción, pero también de falta de rigor y de que no están claros los procedimientos. Entonces requerirían una revisión que es difícil, porque parece que va más allá, porque el Congreso tiene que decidir y hacerlo como iniciativa de ley (entrevista UVM2, 2005).

La laxitud del Estado al aplicar los reglamentos que regulan la educación superior privada ha devenido en un crecimiento descontrolado y en la deficiente calidad de muchas IESP, dada la ausencia de políticas que contribuyan a acreditarlas. Existe un universo institucional cuya diferenciación no se basa en funciones educativas o académicas reconocidas, sino en dinámicas de negociación política o de mercado (Kent, 1995).

La política pública a partir del marco legal que reglamenta la educación superior privada, compuesta de leyes y acuerdos, en particular el Acuerdo 279, se ha aplicado con una actitud de *laissez-faire* o se ha limitado a controlar la autorización inicial para el funcionamiento, pero no garantiza la calidad de las IESP. Esto obedece a que sólo se considera el control de los insumos que se suponen mínimos indispensables para que una institución pueda “operar” en condiciones más o menos favorables. En la autorización inicial o de apertura de una universidad privada y en el incremento de la oferta educativa de las IESP no se observan los procesos de gestión académica y administrativa que den cuenta de su funcionamiento en el proceso educativo.

Es dudoso el impacto de esta laxa acreditación inicial en la calidad institucional y es probable que se aprueben establecimientos y un currículo con programas y estilos de enseñanza muy similares a consecuencia de un proceso de isomorfismo institucional, el cual lleva a las universidades a “copiar” modelos de otras que aparecen como más consolidadas en el campo organizacional, pero que difieren en sus formas de gestión académica y administrativa. Esto les permite a las nuevas ganar terreno y competir en el mercado de instituciones y consumidores de educación superior privada.

Tendrían que ser más específicos, incluir la visita y apoyarse con otros organismos que validaran la pertinencia de esa universidad. En esa zona, qué carreras ofertar; cuando existen estudios de la ANUIES que nos indican la sobresaturación del mercado en muchas carreras. Yo creo que el RVOE,

más que dejar de cumplir con su función, ha sido rebasado por la demanda de instituciones que lo solicitan. La SEP, en el momento que se descentralizó, transfiere funciones a los estados y es aquí donde ha faltado una política más estructurada, que permita ser más exigente con este tipo de instituciones y evitar que sigan creciendo carreras para las que ya no hay mercado laboral seguro, además de que son las que menos inversión requieren para estar funcionando (entrevista CACECA, 2005).

A pesar de que el Acuerdo considera en sus preceptos la supervisión y vigilancia para las instituciones que ya han obtenido el RVOE, esto tiene escasos efectos en el funcionamiento y la evaluación de las IESP. Por los comentarios de varios entrevistados, se percibe que es una evaluación “administrativa”, ceñida a revisar algunos aspectos de control escolar o a “verificar” que los docentes registrados imparten clase o cuenten con el perfil académico establecido, pero en general es un proceso que no contribuye a mejorar la calidad de las instituciones y donde ocurren situaciones de componendas y simulación ante los representantes de la SEP.

### **El mercado como mecanismo de regulación de la educación superior privada en México**

Por mercado nos referimos al juego no regulado entre la oferta y la demanda de la educación superior. En un contexto de mercado, la oferta de la educación superior es consecuencia directa y exclusiva de la habilidad y voluntad de los oferentes para satisfacer la demanda. Se supone que el mercado funciona eliminando de la competencia al más débil y se espera que los mejores sobrevivan y prosperen entre los mediocres. La gestión de las instituciones se vuelve fundamental, pues al mismo tiempo es necesario legitimarlas y hacerlas eficientes, de lo contrario, surgen implicaciones en la posición que se ocupa dentro de ese mercado.

Los juicios emitidos por los entrevistados evidencian que en México se ha conformado un mercado de la educación superior privada, el cual cobró una dinámica particular debido a la influencia de la política educativa en materia de regulación impulsada por el Estado y por el sesgo de carácter internacional que promueve el libre mercado como parte de la política neoliberal imperante en casi todo el mundo.

En el primer caso, el diseño de las políticas está condicionado por un conjunto de leyes y reglamentos que impiden considerar aspectos de relevancia y pertinencia social para orientar el desarrollo de este sector. Además, la aplicación de los procesos y procedimientos (Acuerdo 279), según la mayoría de los entrevistados, exhibe algunos problemas, como lo es la falta de rigor y los casos de corrupción, traducido en componendas y arreglos que rebasan la capacidad de supervisión de la propia autoridad educativa.

En el segundo caso, el debate sobre la internacionalización y comercialización de la educación superior ha sido objeto de amplio análisis, al mostrar que este nivel se enfrenta a la conformación de un verdadero mercado de servicios educativos, donde las fuerzas comerciales parecen desestabilizar su carácter de bien público (García Guadilla, 2003). Así, la expansión de los sistemas de educación superior en los distintos países, además de la diversificación y diferenciación de instituciones educativas y programas académicos, ha traído consigo nuevos tipos de proveedores de servicios, algunos de ellos con clara motivación comercial, amparados en el AGCS (Malo, 2003).<sup>2</sup>

La constitución del sector privado de la educación superior en México ha respondido a un conjunto de fuerzas que se resumen en la insuficiente cobertura de este nivel educativo ofrecido por el Estado, los intereses colectivos de grupos empresariales y la viabilidad de brindar alternativas privadas en un mercado educativo. De acuerdo con Clark (1983), el mercado de consumidores es representado por el intercambio de bienes y servicios. En este caso, el bien o servicio es la educación superior, traducida en obtener formación profesional, avalada por un “título” universitario reconocido por la autoridad educativa (SEP). La base económica del intercambio son las cuotas aportadas por los estudiantes, las que varían entre una institución y otra de acuerdo con el “tipo de productos

---

<sup>2</sup> El AGCS es promovido por la OMC y es el resultado de las negociaciones que se llevaron a cabo en la Ronda de Uruguay de 1986 a 1994. Después ésta se transformó en la Organización Mundial del Comercio, que se ocupa tanto del comercio de bienes (GATT) como del de servicios (AGCS) (Malo, 2003). Los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio y su antecesor, el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio, proveen el marco para el comercio internacional de bienes y servicios. Teóricamente, el objetivo de ambas instituciones es fortalecer la economía mundial por medio de una mayor estabilidad en el comercio. El principio básico del sistema actual del comercio internacional es que los bienes y servicios exportados deben ser totalmente libres, excepto por la imposición de un arancel.

y servicios adicionales que ofrecen”, lo cual les permite construir su propia base en un segmento de mercado.<sup>3</sup>

Los testimonios de gran parte de los entrevistados coinciden en que la “economía matricular” es un elemento fundamental en el mercado de consumidores y, en consecuencia, en el de instituciones. El posicionamiento de los servicios que éstas ofrecen se determina casi siempre por la zona geográfica y económica, lo que le permite a la institución alcanzar la rentabilidad buscada, además de brindar servicios educativos. Asimismo, la “economía matricular” se refiere a la dependencia económica de dichas instituciones del pago que realizan los estudiantes por la educación que reciben. Un alto funcionario de la FIMPES afirmaba:

Una institución pública la pagan todos los mexicanos con recursos públicos. Una particular está siendo pagada por aquellos a los que la institución particular ha convencido de que se inscriban en ella y con capital propio (entrevista FIMPES, 2005).

La economía matricular se asocia con la planeación financiera de las instituciones educativas, de forma que las funciones de gestión académica y administrativa que desarrollan éstas se supeditan a los ingresos recibidos por concepto de “cobros de colegiaturas” a sus estudiantes. Esta condición tiene una influencia decisiva en la orientación de los establecimientos hacia el mercado, lo que representa una constante preocupación por satisfacer las necesidades de los estudiantes y empleadores; además, condiciona su operación en el campo organizacional donde se insertan. Los conceptos *eficiencia*, *productividad* y *rentabilidad económica* se convierten en ejes de la planeación académica y administrativa de las instituciones particulares.

La educación, como en cualquier otra disciplina, debe tener productividad; si no la tiene, pues no lo estamos haciendo bien y no podemos esperar mucho.

---

<sup>3</sup> En el ámbito empresarial, la segmentación de mercado es un concepto básico para analizar la rentabilidad y se define como un subgrupo de gente o empresas que comparten una o más características, las cuales provocan necesidades de productos similares. La segmentación de mercados juega un papel clave en las estrategias de mercadotecnia de las empresas, pues es una poderosa herramienta que “ayuda” a definir con más precisión las necesidades y los deseos de los consumidores. Las características frecuentes para segmentar los mercados son geográficas, demográficas, psicográficas, de beneficios buscados y porcentaje de uso (Lamb, 1998).

A menos que estemos pegados a un subsidio, independientemente de lo que hagamos, vamos a tener un subsidio, o nos pagan el déficit que tengamos. Para mí, esa es una manera muy ineficiente de manejar una escuela (entrevista UVM1, 2005).

Una universidad tiene aspectos empresariales, pero no es una empresa, pero tampoco podemos decir que es una asociación piadosa, porque depende de las colegiaturas de sus estudiantes. Una empresa normalmente está manejada verticalmente, porque emanan de un proceso de negociación y que se tienen que obedecer; eso es una empresa. Le guste o no le guste a las personas que están abajo, las decisiones se toman a nivel cupular (entrevista UIA1, 2005).

Desde este enfoque, una IES se definiría como una gran asociación de personas regidas según líneas impersonales, establecidas para conseguir objetivos específicos y que implican un conjunto preciso de relaciones de autoridad. Las organizaciones son casi siempre diseñadas y establecidas con propósitos definidos en perspectiva y albergadas en edificios o emplazamientos físicos construidos para lograr sus metas (Giddens, 1996:323 y ss., citado por Acosta, 2000:53).

El mercado de consumidores deriva en el mercado de IES, donde las privadas compiten por mantener su lugar en el mercado, el que ha incrementado su nivel de competencia a partir de la creciente diversificación de los sistemas de educación superior, además de que se han abierto espacios a la inversión extranjera, así como a la comercialización de los servicios educativos.

Aquellas instituciones donde existe un modelo educativo para las sociedades civiles que están ofreciendo educación y las sociedades civiles que están preocupadas por acreditaciones y certificaciones como formas de calidad, pero para el mercado, típicamente para el mercado [...] Que sus maestros tengan posgrado, como ahora es la regla de oro, que si vas a dar clase en licenciatura tengas la maestría, pero a ellos no les importa porque sean conocimientos, sino porque eso les está vendiendo la idea a la gente de que tienen calidad, por ese simple hecho (entrevista ANUIES, 2005).

En México, en el ámbito de la educación superior, las relaciones entre las instituciones se determinan por la naturaleza de sus mercados de consumidores y ocupacionales internos, así como por las posiciones asumidas por cada establecimiento. La reputación se convierte en la principal mercancía de

intercambio y el prestigio tiene una fuerte influencia en las decisiones de los consumidores, cobrando relevancia en la forma de operar de las instituciones y en su calidad (Clark, 1983).

El “logro” de una buena posición en cuanto a reputación y prestigio se relaciona con la asignación de los recursos a las funciones académicas y administrativas, que contribuyen a generar la percepción de una “institución de calidad”. Casi siempre, la reputación y el prestigio se vinculan con la opinión del público sobre la universidad, que luego se reconfirma y puede servir como medio de legitimación social, tal como lo señalan Meyer y Rowan (1999). En el caso de las IESP, dicha posición responde a la dirección, liderazgo y estrategia de mercado que los dueños y dirigentes de las instituciones decidan asumir.<sup>4</sup>

### La acreditación institucional: una mirada desde los actores

En el contexto del mercado de la educación superior, promovido principalmente por los problemas asociados a la regulación del sector privado en México, la acreditación institucional realizada por la FIMPES se ha constituido como un mecanismo de autorregulación que busca mejorar la calidad de los servicios educativos ofrecidos por los particulares, al tiempo de promover la diferenciación institucional.

En el capítulo IV se analizó el concepto de calidad de las tres instituciones estudiadas. A partir de lo anterior, aquí nos proponemos examinar cuál ha sido la postura y las motivaciones de las IESP ante la acreditación institucional que surge en el interior de los establecimientos particulares como mecanismo para mejorar la calidad y la diferenciación en un mercado competitivo.

A fin de explicar los efectos de la acreditación, como mecanismo para mejorar la calidad de la educación superior privada y promover la diferenciación

---

<sup>4</sup> El incremento de la competencia en el mercado de las instituciones ha reforzado el papel de los ranking de universidades, utilizados como maneras para apoyar su difusión y campañas de mercadotecnia. La revista *Guía Universitaria Reader's Digest* publica desde 2004 un ranking de universidades cuyo modelo de evaluación carece de fundamento teórico-conceptual, diseñado por una empresa dedicada a la mercadotecnia. Sin embargo, algunas instituciones la consideran como parámetro de calidad. Hace algunos años se publicó un artículo que señalaba: “La UVM trabaja para dar a México los profesionistas que requiere para alcanzar sus más ambiciosas metas. Nos llena de orgullo estar entre las 10 mejores universidades privadas del país” (Periódico *Reforma*, 24 de abril de 2006).

en el mercado de servicios educativos, a partir de la percepción y el testimonio de los entrevistados, se consideran los siguientes aspectos: génesis del proceso de acreditación institucional de la FIMPES, efectos en la calidad de la educación superior y principales problemas de dicha acreditación. Finalmente, se presenta un acercamiento a la visión de los dirigentes de las IESP acerca de otros procedimientos de evaluación y acreditación para mejorar la calidad de la educación, en el marco de la política pública vigente.

### *Génesis del proceso de acreditación institucional de la FIMPES*

La FIMPES es una asociación civil de filiación voluntaria, cuya función es acreditar instituciones que han alcanzado un conjunto de indicadores y estándares, los cuales suponen cierto nivel de calidad. El trabajo de la FIMPES inició en 1981 con 15 IES, que asumían una posición común frente a las políticas estatales y pretendían propiciar el incremento de la calidad del servicio educativo en sus afiliadas. Hacia 2006 agrupaba a 108 de ellas, incluyendo escuelas normales.

El proceso de acreditación institucional emanó del trabajo desarrollado por un grupo de académicos de las universidades fundadoras de la Federación, como ITESM, UIA, UDLA, Universidad Anáhuac y, más tarde, la UVM. Si bien se han sumado más instituciones a ella, también han salido algunos miembros fundadores. Aunque se creó en 1981, fue en 1994 que la acreditación institucional se instituyó como política obligatoria para las IES particulares afiliadas a ella y en 1996 se iniciaron los procesos de autoestudio.

La acreditación se viene a agregar diez años después de fundar FIMPES y con la intención de ejercitar la autorregulación para que las propias universidades particulares, las afiliadas a FIMPES, se comprometan con la calidad a través de un mecanismo de aseguramiento de la calidad que, como cualquier otro método de certificación o de acreditación, esté desarrollado por terceros, objetivos, pares universitarios. La no intervención del gobierno es muy importante, por eso es autorregulación, ya que el gobierno tiene otros mecanismos de regulación, incluyendo el RVOE, y con esto se puede participar en un esfuerzo de complementariedad con el Estado y con las universidades públicas, sobre la base de la calidad. Esto es, ejercer la libertad de participar en la educación superior, pero ejercerla con responsabilidad, garantizando mínimos de calidad (entrevista FIMPES, 2005).

Aunque el proceso de acreditación de la FIMPES vivió tensiones al ir instituyéndose, al final se impuso un modelo similar al de la acreditación institucional de SACS, en virtud de que algunas de las IESP participantes en el diseño de dicho proceso se encontraban acreditadas por ésta (tal es el caso del ITESM y de la UDLA) y manifestaban la necesidad de implantar un modelo que recuperara la experiencia de Estados Unidos como el país que ha desarrollado desde hace muchos años las prácticas de acreditación de instituciones y programas académicos.<sup>5</sup>

A mí me tocó participar en los comités cuando se inició el planteamiento de la acreditación de la FIMPES. Había la tensión entre la exigencia que planteaba el Tec de Monterrey y la UDLA, que querían copiar el proceso como el SACS, porque allí estaban acreditadas esas universidades y las otras instituciones que se incorporaron en el diseño de los indicadores. Tanto la UDLA como el Tec decían que había que copiar el SACS, es decir, que había que hacer [...] una “calca” del modelo (entrevista UIA2, 2005).

Había tres universidades en México que tenían la experiencia de SACS: el Tec de Monterrey y las dos Américas (D.F. y Puebla) y esa experiencia fue decisiva para que adoptáramos el sistema norteamericano. En gran parte es una imitación de la experiencia de SACS en México, con una enorme diferencia: SACS, su única razón de ser es la acreditación, FIMPES tiene otra agenda muy importante de negociación con el gobierno (entrevista FIMPES, 2005).

En su surgimiento, el sistema de acreditación de la FIMPES retomó la iniciativa del Estado respecto a la necesidad de implementar la evaluación como eje rector en la mejora de la calidad institucional, pero también responde al relativo aislamiento en el que se hallaba el sector privado de la política educativa y a que se precisaba generar un ambiente de legitimidad en un grupo de instituciones consolidadas y con un amplio reconocimiento social. De alguna manera, esto mostraba la debilidad del Estado para configurar un sistema de educación superior que integrara a ambos sectores, aunado a la oportunidad que veían

---

<sup>5</sup> La Mtra. Consuelo Díaz, directora de Efectividad Institucional de la UVM, mencionaba que las principales instituciones que participaron en el diseño del proceso de acreditación de la FIMPES fueron el ITESM, con Fernando Esquivel, y la UDLA, con el Mtro. Pérez Cota.

algunas IESP de consolidarse como grupo para contrarrestar “los embates de la SEP” y apartarse del proceso de expansión de otras IESP, las cuales “amenazaban” con crecer y competir en el mercado.

### *Efectos en la calidad de la educación superior*

Para definir el concepto de calidad de la educación superior privada hemos utilizado las siguientes dimensiones: valores, perfil de los actores y de las funciones, referentes de modernidad, ideas de reputación, prestigio, legitimidad, mercado y utilidades, así como mejora continua que promueven las IESP (véase el Cuadro 29). Además, agregamos la estrategia de crecimiento y expansión, y competencia como parte de la configuración del mercado de servicios educativos.

Con base en las entrevistas realizadas a los dirigentes de las instituciones estudiadas, a continuación se presenta una sistematización de los resultados obtenidos, a fin de responder en qué medida la acreditación institucional de la FIMPES contribuye a mejorar la calidad de la educación superior privada, valorando cada una de esas dimensiones.

A casi diez años de haberse implementado este proceso de acreditación, varios entrevistados coinciden en que ha perdido credibilidad en el campo organizacional de las IESP y ha dejado de operar como un mecanismo de mejoramiento de calidad y diferenciación en el mercado de la educación superior particular, a pesar de obtener el reconocimiento de la SEP.<sup>6</sup> Las IES observan la acreditación institucional como un proceso de legitimación social, pero sin beneficios en la mejora de la calidad del establecimiento, con problemas de concepción, operación y difusión, los cuales derivan en serios cuestionamientos. Algunos de los testimonios fueron sumamente reveladores:

A lo mejor, calidad para las privadas es FIMPES. Bien, para mí esto no vale mucho, FIMPES te da una acreditación de un todo sin fijarse en muchas cosas particulares. Yo, a FIMPES lo veo más como una defensa ante la SEP y cosas

---

<sup>6</sup> La SEP otorga un reconocimiento especial en materia de simplificación administrativa a aquellas instituciones que estén acreditadas por una instancia pública o privada, con la cual la SEP haya convenido mecanismos de evaluación de la calidad en el servicio educativo. Tal es el caso de la FIMPES.

de ese tipo. Pero no la veo que los alumnos van a venir porque estamos acreditados por FIMPES, ¡les vale! (entrevista UVM1, 2005).

Nosotros pensamos que FIMPES está siendo juez y parte en las acreditaciones de instituciones, que las acreditaciones tienen que hacerse por externos [...] fue una decisión que se tomó en la gestión anterior, de no participar en la acreditación de FIMPES, que está, a mi modo de ver las cosas, como en un círculo vicioso del que se tiene que salir. Pero fundamentalmente creemos que ser acreditados por FIMPES no es un valor agregado (entrevista UIA1, 2005).

[Uno] creo que en FIMPES se han ido haciendo más flexibles y han ido “laxificando” la aplicación del proceso de acreditación. Dos, algo que es gravísimo es el hecho de que quien toma la decisión son los rectores, entonces hay procesos de negociación de que si faltan algunas evidencias o pruebas, al final del proceso los que toman las decisiones son los rectores, no son personas ajenas a las instituciones, o sea, no son gentes de fuera, no son gentes autónomas. Mientras eso ocurra, todos se van a ver con ojos más benévolos (entrevista UIA2, 2005).

Bueno, cuando la FIMPES empezó, estaba mucho el pleito con la SEP, pero ahora creo que ya no es así. En ese tiempo lo que se buscaba era ser una forma de agrupar los intereses de los particulares. Yo creo que ahora la FIMPES ha integrado instituciones que no, bueno..., que tal vez no cumplan con todos los indicadores y eso hace que se pierda credibilidad [...] hay muchas [instituciones] que uno sabe que es un negocio y pues están en FIMPES, y ¿cómo le hicieron? Pues uno tiene dudas..., pero ahí están, y pues el Tec lo ve como otra oportunidad de mejora y saber qué pasa en el debate de las particulares, pero yo creo que ya no te ofrece tanto una ventaja de mejorar la calidad (entrevista ITESM1, 2005).

CUADRO 29. Dimensiones del concepto de calidad y valoración de efectos de la acreditación institucional

Criterios	ITESM	Impacto de la AI
<b>Valores</b>	<p>Generación y gestión de empresas y negocios. Competitividad internacional, economía globalizada. Generación o emprendimiento de empresas. Desarrollo sostenible.</p>	<p>Bajo: ya estaban establecidos desde la fundación de la institución.</p>
<b>Perfil de actores</b>	<p>Selección económica y académica de estudiantes. Selección por perfil académico de profesores. Se busca equilibrio de profesores de tiempo completo y asignatura.</p>	<p>Bajo: no se ha modificado el perfil de los estudiantes. Medio: en profesores de tiempo completo para cumplir con el estándar establecido.</p>
<b>Perfil de funciones</b>	<p>Docencia Investigación y difusión con enfoque en gestión de negocios y emprendedurismo.</p>	<p>Bajo: los cambios en la oferta educativa y el desarrollo de la investigación responden a otros factores.</p>
<b>Referentes de modernidad</b>	<p>Competitividad internacional, economía globalizada. Generación o emprendimiento de empresas. Desarrollo sostenible.</p>	<p>Bajo.</p>

Continúa...

Criterios	ITESM	Impacto de la AI
Idea de reputación y prestigio	<p>Reconocimiento en el mercado educativo.</p> <p>Reconocimiento en el mercado laboral, estudiantes y padres de familia.</p> <p>Reconocimiento del grupo de FIMPES.</p>	Alta (presencia en el país).
Idea de legitimidad	<p>Reconocimiento del Estado (simplificación administrativa).</p> <p>Reconocimiento en el campo científico y tecnológico.</p> <p>Participación en otros procesos de evaluación y acreditación de organismos externos.</p> <p>Reconocimiento del mercado laboral.</p>	Alto.
Idea de mercado y utilidades	<p>Alta calidad educativa.</p> <p>Baja mercadotecnia.</p> <p>Alta competencia en el mercado educativo nacional e internacional.</p> <p>Mejorar la calidad de los programas educativos.</p>	Medio.
Idea de mejora continua	<p>Mejorar la calidad de los servicios ofrecidos.</p> <p>Mejorar la calidad de las funciones realizadas.</p>	Bajo.

Criterios	ITESM	Impacto de la AI
Crecimiento y expansión	<p>Sistema multicampus.</p> <p>Mediana expansión: 25 unidades académicas en el país.</p> <p>Homogeneidad en la oferta educativa en el sistema.</p>	Bajo: el crecimiento se deriva de la estrategia de planeación.
Competencia	<p>Estrategia de difusión y publicidad.</p> <p>Estrategia de negociación en el sector.</p>	Alto.
Criterios	UIA	Impacto de la AI
Valores	<p>Valores cristianos (Compañía de Jesús).</p> <p>Formación integral.</p> <p>Funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura.</p> <p>Selección económica y académica de estudiantes.</p>	Bajo: no participa.
Perfil de actores	<p>Selección por perfil académico de profesores.</p> <p>Se busca equilibrio de profesores de tiempo completo y asignatura.</p>	Bajo: no participa.

Continúa...

Criterios	UIA	Impacto de la AI
Perfil de funciones	<p>Docencia.</p> <p>Investigación.</p> <p>Difusión de la cultura con diversidad en la oferta educativa.</p> <p>Privilegio servicio a la comunidad.</p>	Bajo: no participa.
Referentes de modernidad	<p>Funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura.</p> <p>Reconocimiento en el mercado educativo.</p> <p>Reconocimiento en el mercado laboral, estudiantes y padres de familia.</p> <p>Reconocimiento social.</p>	Bajo: no participa.
Idea de reputación y prestigio	<p>Reconocimiento en el mercado educativo.</p> <p>Reconocimiento en el mercado laboral, estudiantes y padres de familia.</p> <p>Reconocimiento social.</p> <p>Reconocimiento en el mercado educativo.</p> <p>Reconocimiento en el mercado laboral.</p> <p>Reconocimiento en el campo científico y humanístico.</p>	Bajo: no participa.
Idea de mercado y utilidades	<p>Alta calidad educativa.</p> <p>Mediana mercadotecnia.</p> <p>Alta competencia en el mercado educativo.</p>	Bajo: no participa.

<b>Criterios</b>	<b>UIA</b>	<b>Impacto de la AI</b>
<b>Idea de mejora continua</b>	Mejorar la calidad de los programas educativos. Mejorar la calidad de los servicios ofrecidos. Mejorar la calidad de las funciones realizadas.	Bajo: no participa
<b>Crecimiento y expansión</b>	Sistema UIA-ITESO. Baja expansión: 6 unidades académicas. Diversidad en la oferta educativa en las distintas unidades académicas.	Bajo: no participa
<b>Competencia</b>	Otros mecanismos para mejorar la calidad.	Bajo: no participa
<b>Criterios</b>	<b>UVM</b>	<b>Impacto de la AI</b>
<b>Valores</b>	Internacionalización e intercambio. Mercado laboral competitivo. Gestión de negocios.	Bajo: se han modificado a partir de su alianza con <i>Laureate Inc.</i>
<b>Perfil de actores</b>	Estudiantes-cliente (puertas abiertas). Profesores por perfil académico. Se privilegian profesores de asignatura.	Bajo: no se ha modificado el perfil de los estudiantes. Medio: en profesores de tiempo completo para cumplir con el estándar establecido.

Continúa...

Criterios	UVM	Impacto de la AI
<b>Perfil de funciones</b>	<p>Docencia para formación profesional.</p> <p>Diversidad en la oferta educativa. Privilegio áreas económico-administrativas.</p>	<p>Bajo: los cambios en la oferta educativa responden a otros factores.</p> <p>El desarrollo de la investigación no se ha privilegiado en la institución.</p>
<b>Referentes de modernidad</b>	<p>Idioma inglés.</p> <p>Tecnología de la información. Economía globalizada. Mercado laboral competitivo. Empresas nacionales e internacionales.</p>	<p>Bajo: son establecidos por la universidad y se han modificado a partir de su alianza con <i>Laureate, Inc.</i></p>
<b>Idea de reputación y prestigio</b>	<p>Se basa en: Apreciación del mercado laboral. Apreciación de los clientes-estudiantes. Uso de los referentes de modernidad. Reconocimiento por organismos externos.</p>	<p>Alto.</p>
<b>Idea de legitimidad</b>	<p>Reconocimiento del grupo de FIMPES.</p> <p>Reconocimiento del Estado (simplificación administrativa). Participación en otros procesos de evaluación y acreditación de organismos externos. Reconocimiento del mercado laboral.</p>	<p>Alto.</p>

Criterios	UVM	Impacto de la AI
Idea de mercado y utilidades	Alta competencia en el mercado educativo. Alta mercadotecnia.	Alto, se utiliza como sello de calidad.
Idea de mejora continua	Mejorar la calidad de los programas educativos. Mejorar la calidad de los servicios ofrecidos. Mejorar la calidad de las funciones realizadas.	Bajo.
Crecimiento y expansión	Sistema <i>multicampus</i> . Alta expansión: 35 unidades académicas en el país.	Bajo: el crecimiento se deriva de la estrategia de planeación (a partir del 2000, dos unidades por año).
Competencia	Estrategia de difusión y publicidad. Estrategia de negociación en el sector.	Alto.

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

### *Principales problemas de la acreditación institucional*

Después de dos versiones, el modelo de acreditación de la FIMPES busca adaptarse al contexto mexicano, sin ser aún una propuesta original que rescate las particularidades de la educación superior privada. Este modelo se inspira en los principios de mejoramiento de calidad, integridad, interdependencia y colaboración. También recoge algunas pautas normativas como la acreditación que interesa a la organización y trabaja sobre “altos estándares de calidad, que tiene un carácter institucional” ([www.fimpes.org](http://www.fimpes.org), consultado en 2005).

Otros principios del proceso de acreditación son: la tipología institucional para la “autodeterminación” de los establecimientos, su taxonomía para clasificar la actividad de investigación y el uso indistinto del concepto *universidad*. Debe considerarse que la noción de calidad que subyace al modelo y le sirve de fundamento hace referencia a la capacidad de la institución que se somete al proceso de acreditación con el propósito de ser fiel a su propia misión, pero sin que haya un criterio para evaluar el contenido de tal misión respecto a la taxonomía propuesta.

Este proceso se integra por la autoevaluación o autoestudio, evaluación de pares y dictamen o evaluación final. Cada una de las etapas posee características propias. Sin embargo, a juicio de los entrevistados, la problemática principal del proceso se explica a partir de los siguientes aspectos: transparencia en el procedimiento, incidencia en los desarrollos educativos, efectos y motivaciones de la acreditación institucional y criterios aplazados de ésta en la FIMPES.

### *Transparencia del procedimiento*

Aunque uno de los principios del proceso de acreditación debería ser la transparencia, ése no siempre se cumple debido a la falta de difusión sobre los diversos niveles de acreditación, pues coloca en una misma posición a instituciones que, por su perfil, antigüedad, misión y modelo educativo han logrado consolidarse en la educación superior, a diferencia de otras de reciente creación y dudosa calidad, las cuales aparecen en un mismo ranking a los ojos de los “consumidores”. En otras palabras, el sistema muestra serias deficiencias en cuanto a la transparencia y “rendición de cuentas”, preceptos que están detrás de los modelos de evaluación y acreditación a nivel internacional. Este

es el resultado de que las instituciones puedan obtener tal acreditación bajo distintas modalidades (lisa y llana con una duración de siete años; acreditada; acreditación con recomendaciones, con condiciones y no acreditación). No obstante, la difusión de los resultados, tanto por parte de la Federación como de las instituciones, no señala diferenciación alguna, de forma que se equiparan establecimientos que pueden ser muy heterogéneos en cada uno de los rubros que se evalúan, pero que aparecen acreditados.

En el ámbito de la transparencia, a diferencia de lo que ocurre en otros países y en otros procesos nacionales de evaluación de pares, la FIMPES cumple una doble función en el subsistema de educación superior particular. Por un lado, funciona como gremio privado de las IESP y, por el otro, es una agencia de acreditación para sus miembros. Sin embargo, se trata de dos dimensiones con dinámicas, formas de operación y orientaciones diferentes. La primera dimensión opera con una racionalidad política y la segunda con una racionalidad técnica (Acosta, 2005). Esta situación no permite precisar los límites de las dos funciones y provoca que, de acuerdo con los entrevistados, no haya claridad, transparencia y autonomía en cada una, aspectos que deterioran la imagen de la FIMPES.

La acreditación institucional se ha transformado en un proceso endógeno, donde las IESP son “juez y parte”, pues participan sólo pares académicos de ellas mismas. La posibilidad de una mirada externa es inexistente, ya sea de universidades del sector público o del contexto internacional, como ocurre en otros países.<sup>7</sup> Por ello, imposibilita la objetividad de su misma realización y exhibe el interés implícito en el control de los procesos por parte de funcionarios de las IESP, apartándose de sus objetivos: mejorar la calidad y diferenciar a las IES en el mercado educativo.

El Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) realizó un estudio sobre los procesos de evaluación de la FIMPES y le recomendó elevar significativamente la cantidad de pares (evaluadores) con que cuenta, así como aumentar su nivel de calificaciones. Este estudio constató que todos los pares pertenecen a las instituciones afiliadas, práctica que no es la más adecuada porque, primero, en algún momento puede ser apreciada por otros como un procedimiento en el cual se afecta la transparencia del proceso de acreditación y, por ende, deslegitima los propios actos de la FIMPES y, segundo,

---

<sup>7</sup> A diferencia de la evaluación y acreditación que realizan los CIEES y los organismos reconocidos por el COPAES, donde los comités evaluadores se integran por especialistas de instituciones públicas y privadas.

por la posible existencia de intereses, que redundan en conflictos con los pares (Acosta, 2005).<sup>8</sup>

Los entrevistados también coinciden en que la FIMPES proyecta una imagen de ilegitimidad del sistema de acreditación, porque se certifican unos a otros y no señalan diferencias claras en términos de consolidación, calidad y grado de desarrollo de las instituciones, entre las que están acreditadas con el nivel más alto y las que se ubican en otro nivel o no están acreditadas.

Lo que estoy viendo ahora es que cualquier “universidad del *Metro*” las pasa, entonces, como que ya perdió esa parte. Eso lo digo en público, no creas que lo escondo. De FIMPES, me duele que esté dando el giro a proteger a un montón de universidades pequeñas que no deben ni siquiera utilizar el nombre de universidad (entrevista UVM1, 2005).

Existen varios niveles de acreditación que no están publicados y difundidos. Una universidad que tiene su etiqueta de acreditación y que tuvo muchas limitaciones, hacia afuera es equivalente a la UDLA o al Tec, porque tiene su misma etiqueta. Ahora, la forma en que se publican los resultados de la acreditación confunde, porque aparece acreditado el Tec, pero también el Grupo Sol (entrevista UIA2, 2005).

No obstante, la acreditación institucional puede generar efectos positivos para aquellas IESP que no obtienen un resultado favorecedor en el proceso. Según datos

---

<sup>8</sup> El reporte del IESALC señala que, al hacer una revisión de los pares académicos, se observó lo siguiente: de las disciplinas que se ocupan quienes poseen el título de Maestro, seis de ellas tienen el título de Maestro en Educación, cuatro en Ciencias y un ingeniero en Ciencias Sociales. “A todas luces habría que poner en evidencia que se trata de un grupo muy pequeño en número, lo cual impide un mejor cubrimiento, y muy centrado en cuanto a su formación se refiere en el campo de la educación (*versus* Ingeniería o Tecnologías).

Adicionalmente, FIMPES no reconoce a estas personas ningún honorario por su trabajo. Si comparamos con otros países, podemos encontrar bancos de pares de 200 y más académicos, a los cuales se les paga su servicio para poder exigir calidad en su prestación. Un mayor número de pares permitiría disponer de un grupo de académicos más consistente, más diversificado y sujeto a mecanismos de selección muy estrictos. Quizá, si hubiera podido hacer la auditoría de los procesos de autoestudio y de la visita de pares, se hubiera apreciado mejor la calidad de estos procesos y en ello la calidad de los pares. También debe señalarse la inexistencia en FIMPES de pares internacionales, práctica cada vez más usual en el mundo. Se trata de un factor que enriquece grandemente la visión con que se aprecia la calidad de los procesos implicados en la acreditación” ([www.iesalc.org](http://www.iesalc.org), consultado en 2006).

de la FIMPES, entre 2003 y 2005, de 123 solicitudes se acreditaron 114 instituciones en las diferentes categorías y nueve más se clasificaron como no acreditadas.

Tenemos el caso específico de [...] veinte y algo de instituciones que han reprobado, que han sido dictaminadas no acreditadas. Ese tipo de instituciones nunca habrían podido llegar a una transformación como la que han tenido si no fuera porque han atravesado por la amarga experiencia de reprobado. Es decir, el sistema de acreditación tiene sentido y propicia que las instituciones avancen hacia la cultura de la acreditación, a pesar de sus deficiencias (entrevista FIMPES, 2005).

### *Incidencia en los procesos educativos*

A decir de los entrevistados, existe poca o nula incidencia de la acreditación institucional en los procesos educativos y de formación desarrollados por las instituciones, ya que la autoevaluación valora insumos y resultados, pero profundiza poco en tales procesos, pues los indicadores incluidos en el modelo muestran un sesgo marcadamente administrativo. Salvo los indicadores relativos a la pertinencia y suficiencia del personal docente, el resto privilegia los aspectos de gestión y administración del establecimiento y casi no considera los procesos académicos.

A partir de la redacción de los indicadores, las instituciones “deben” comprobar cada uno con documentos que funcionan como pruebas, pero no hay forma de verificar que corresponden a la realidad institucional. De esta forma, en la práctica los documentos sustituyen a la realidad y, con base en ellos, se realiza la evaluación de los pares. Así, es posible instrumentar procesos de evaluación de pares lógicamente verdaderos y objetivamente falsos. Para varios de los entrevistados, y a partir de la revisión de informes de algunas evaluaciones elaboradas por las universidades, se constata que el modelo dificulta la consideración de los contextos de cada institución, lo que impide obtener elementos suficientes de juicio cuando se trata de evaluar carencias en un determinado establecimiento.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> El IESALC pretendía realizar un proceso de evaluación previa, según los criterios que formuló dicho organismo, a partir de una auditoría de una muestra representativa de los procesos de evaluación, para

Son más de cien indicadores los que tienen que aplicar, en esencia muy parecidos a los nuestros, pero yo creo que la diferencia fundamental es que ellos dejan puertas abiertas. Es el problema que tiene ahora FIMPES, es decir, la afiliación condicionada, la acreditación condicionada, después eso empieza a [...] hacer que choquen entre ellos, porque entonces argumentan: “¿Cómo tú estás acreditado y yo no, si tengo los mismos indicadores?”. Es decir, no hay un cumplimiento de la norma, son normas muy amplias, son revisiones de dos o tres días, muy puntillistas, pero al final de nada sirve. Esas son expresiones de los propios miembros del CUPRIA y que están en FIMPES. La crítica fundamental es esa. “Para qué me piden tanto, si a la hora de la hora los evaluadores son los que no cumplen”. Pero además de que no cumplan, siempre hay una manera de tocar la puerta y abrirla, y a veces no corresponde a criterios o a las reglas que se establecen, sino a negociaciones extranorma (entrevista ANUIES, 2005).

### *Efectos y motivaciones a la acreditación institucional*

Los hallazgos anteriores dan cuenta de que la acreditación institucional, como estrategia racional para las IESP, ha dejado de serlo a medida que un mayor número de universidades particulares la han adoptado. Sin embargo, el hecho de legitimar mediante acuerdos con la SEP aumenta la probabilidad de su adopción.<sup>10</sup>

Las IESP reciben, también de la SEP, otros “premios”, como lo señala el mismo Acuerdo 279 al enunciar que “la resolución que admite el registro de un particular al programa de simplificación administrativa, permitirá que éste mencione en su correspondiente documentación y publicidad que obtuvo ese registro con motivo de su excelencia académica” (www.sep.gob.mx; consultado en 2005).

---

lo cual se desarrolló una guía. Esto tenía como fin adentrarse en profundidad en la realidad misma de cómo se dieron esos procesos de evaluación. Diversas complejidades técnicas, logísticas y de tiempo, así como la propia sugerencia de FIMPES, no permitieron completar este objetivo. El IESALC recomienda en tal sentido la necesidad de que se puedan auditar algunas de las evaluaciones en curso previo a su proceso de acreditación, a efectos de poder visualizar con más rigurosidad la eficacia y calidad de las evaluaciones (www.iesalc.org; consultado en 2006).

<sup>10</sup>El convenio entre SEP y FIMPES se encuentra en el título IV, capítulo I, del Acuerdo 279, bajo la “simplificación administrativa”, misma que refleja una mayor libertad en la gestión de las instituciones particulares, tanto en aspectos académicos como administrativos, y señala que gozarán de la “simplificación administrativa” aquellas IESP que, entre otras cosas, estén acreditadas por una instancia pública o privada, con la cual la SEP haya convenido mecanismos de evaluación de la calidad en el servicio educativo.

El Acuerdo 279 también señala que “las instituciones que tienen acreditación lisa y llana pueden solicitar ante la SEP su inscripción en el ‘Registro de Excelencia Académica’, el cual les brinda beneficios. Por un lado, les amplía su capacidad de gestión y, por el otro, les permite presentarse ante la sociedad como una institución de excelencia académica” ([www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx); consultado en 2005).

El campo organizacional de las universidades privadas enfrenta una fase de homogeneización o isomorfismo. Elementos que introdujeron la acreditación institucional como una estrategia de cambio organizacional, con resultados efectivos en la calidad. A partir de que esa fase ha adquirido cierta consolidación como mecanismo de mejora y aseguramiento de calidad para ellas, así como para promover la diferenciación institucional en el mercado educativo, otras lo adoptan a fin de parecerse cada vez más a aquéllas que han realizado el proceso de acreditación institucional, aunque en realidad su calidad no haya mejorado.

La acreditación institucional responde a un doble proceso de isomorfismo mimético (Di Maggio y Powell, 1991). En primer lugar, en el momento en que la FIMPES diseñó su sistema de dicha acreditación, algunos de los establecimientos que formaban parte de ella ejercieron una influencia determinante. Así, se asume un modelo de acreditación externo al contexto de las IESP en México, que responde a tres funciones: a) diferenciación en la educación particular y legitimidad social, b) autorregulación desvinculada del Estado y c) mejora continua de la calidad y eficiencia institucional. Las adecuaciones significativas fueron los indicadores de carácter cuantitativo, como profesores, investigación e ingreso de estudiantes.

En segundo lugar, a partir de que se oficializa la práctica de la acreditación institucional en el campo organizacional de las IESP y por la relación de éstas con su contexto, se incrementa el número de ellas que se someten a la misma, como una forma de adecuarse a pautas legitimadas, incluso bajo un mecanismo legal desde la relación entre la FIMPES y la SEP. Como lo señalan Meyer y Rowan (1991), las organizaciones se adaptan a sus contextos organizacionales, pero a menudo desempeñan papeles activos en la conformación de dichos contextos. Muchas organizaciones buscan que las autoridades colectivas les concedan privilegios legales para institucionalizar sus objetivos y estructuras con las reglas de esas autoridades.

Sin embargo, a pesar que en general las IESP objeto de investigación afirman que la acreditación no influye en la mejora de la calidad institucional, dos de ellas siguen acreditadas por la FIMPES (UVM e ITESM). Entonces, ¿por qué si las IES consideran que la acreditación institucional no tiene efectos en la mejora de

la calidad continúan participando en ella? Una posible explicación es, efectivamente, que las organizaciones compiten no sólo por recursos y clientes, sino también por poder político y legitimidad institucional, por una posición social y económica (Di Maggio y Powell, 1991). Los discursos de dos funcionarios de dos IES estudiadas, UVM e ITESM, sugieren que la acreditación institucional les proporciona, en mayor o menor medida, estos efectos. En cambio, y en apariencia, la UIA no participa en la acreditación institucional porque “la acreditación de la FIMPES no tiene un valor agregado”.

En ese sentido, la participación de las IESP en la acreditación institucional a cargo de la FIMPES responde a más de una motivación. Entre las más importantes se encuentran: 1) la posibilidad de mantenerse en un grupo con poder de negociación frente al Estado; 2) la viabilidad de mejorar su economía matricular mediante la competitividad inter e intrainstitucional; 3) la legitimidad social a partir de definir un estatus institucional basado en el reconocimiento y prestigio frente a otros actores; 4) la facultad de informar al mercado de consumidores y laboral sobre la “calidad” de las IES, y 5) la posibilidad de mejora de la calidad y eficiencia institucional.

En suma, no es la mejora de la calidad el principal motivador que guía a las instituciones a participar en este proceso de acreditación. Los estímulos para realizarla se relacionan con cuestiones de legitimidad social y pertenencia a un grupo que representa fuerza en la negociación política con la autoridad educativa. En el primer caso predomina la necesidad de conformar en el imaginario social que las instituciones acreditadas por la FIMPES son “instituciones de calidad”, porque han obtenido las “credenciales” que así lo demuestran. De esto da cuenta su difusión a partir de estrategias de mercadotecnia en medios electrónicos y documentos que entregan a los aspirantes o estudiantes, aunado a los juicios emitidos por los funcionarios entrevistados de cada una de las instituciones que conforman el estudio de casos.

La acreditación de la FIMPES opera como una disposición valorativa que proporciona legitimidad a las organizaciones universitarias privadas. Por un lado, les reditúa legalidad en el orden discursivo y organización formal, mas no necesariamente eficacia y calidad en todas las IES; por el otro, actúa como elemento técnico, cuyo propósito es elevar la eficiencia y productividad de las organizaciones en ambientes que tienden a ser más competitivos (Álvarez, 2004).

Como grupo político, y según los entrevistados, la FIMPES representa la “defensa” de los particulares que invierten en educación respecto a la excesiva

“regulación” que les impone la autoridad educativa para accionar, en el supuesto de la necesidad de generar alternativas para que los sujetos tengan “libertad de elegir la que más conviene a sus intereses”.

### *Los criterios aplazados en la acreditación institucional de la FIMPES*

El sistema de acreditación institucional está integrado por 169 criterios o indicadores, los cuales hemos agrupado en el Capítulo II de este trabajo en cuatro grandes rubros: criterios orientados al “deber ser” de la institución, a la operación de las funciones académicas de la institución, al apoyo de las funciones académicas y a la gestión y control de los recursos financieros.

El trabajo empírico realizado muestra que las instituciones acreditadas por la FIMPES (UVM e ITESM), así como la UIA que no lo está, consideran la existencia de algunos indicadores “críticos” debido a la relevancia que tienen en el proceso educativo, en los que la acreditación no ha logrado incidir: la conformación de una sólida planta académica y el desarrollo de la investigación, cuando son ellas mismas las que declaran en su misión y sus objetivos que despliegan esta función. Estos indicadores tienen un impacto similar en la evaluación institucional realizada por la ANUIES para ingresar o permanecer en ella, así como en las evaluaciones y acreditaciones de programas que llevan a cabo los CIEES y los organismos reconocidos por el COPAES, respectivamente.

Conformar una planta académica ha sido una preocupación latente en las políticas educativas. Esa se concibe a partir de una mayor habilitación de los docentes y la integración de cuerpos académicos consolidados, lo cual deberá reflejarse en la mejora de la calidad de las funciones de docencia e investigación que efectúan las instituciones,<sup>11</sup> ([www.promep.sep.gob.mx](http://www.promep.sep.gob.mx), consultado en 2006).

<sup>11</sup>En el PROMEP la docencia se define como la actividad de los profesores concentrada en el aprendizaje de los alumnos, que implica su presencia ante los grupos en clases teóricas, prácticas, clínicas, talleres y laboratorios, los cuales forman parte de algún programa educativo de la institución que tiene relación directa con algún tema de la especialidad o disciplina del docente ([www.promep.sep.gob.mx](http://www.promep.sep.gob.mx), consultado en 2006). Cuerpo Académico Consolidado (CAC). La mayoría de sus integrantes tienen la máxima habilitación académica que los capacita para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento de manera independiente, cuentan con amplia experiencia en docencia y formación de recursos humanos. Asimismo, casi todos cuentan con el reconocimiento de perfil deseable, tienen un alto compromiso con la institución, colaboran entre sí y su producción es evidencia de ello. Además, demuestran una intensa actividad académica, manifiesta en congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, de manera regular y frecuente, con una intensa vida colegiada, y sostienen una intensa participación en redes de intercambio

En este sentido, el PROMEP intenta contribuir en el sector público, creando un perfil del docente universitario con el propósito de impulsar la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los profesores de universidades públicas, tanto en lo individual como en lo colectivo.

En el caso particular del sistema de acreditación institucional de la FIMPES, el personal docente se define como uno de los elementos que tiene mayor impacto en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. “La selección, el desarrollo y la retención de un profesorado competente, en todos los niveles académicos, es de suma importancia para lograr altos estándares educativos en los programas de la institución. Una de las prioridades de las instituciones será contar con el personal académico adecuado para llevar a cabo su misión educativa” (FIMPES: Sistema de Acreditación, 2005).

El sistema de acreditación de la FIMPES plantea que las IESP cuenten con una planta académica sólida, que se refleje tanto en el tiempo de dedicación (tiempo completo, medio tiempo y asignatura) como en la formación académica necesaria, en función del nivel educativo que se imparte (licenciatura, maestría y doctorado).

Sin embargo, según los testimonios de los entrevistados, esta acreditación ha incidido poco en el mejoramiento de la planta docente de las universidades, pues en muchos casos su cumplimiento es mínimo. El principal problema que se observa es que la estrecha relación entre los beneficios económicos de la institución y el costo directo que representa contar con una planta docente de tiempo completo y con una sólida formación académica no es sostenible para las IESP. Además, la concepción sobre el rol del profesor de tiempo completo y altamente habilitado difiere en éstas, aspecto que impacta en su gestión académica.

Por un lado, hay quienes enfocan su visión del docente respecto a la política educativa impulsada por el Estado por medio del PROMEP. Por el otro, existen instituciones que observan al docente como un insumo más del proceso educativo, el cual es fácilmente sustituible porque existe un “ejército de reserva” en el mercado de profesores, lo que resuelve el problema de los “malos maestros”.

Creo que el principal [problema] es el de profesores de tiempo completo, los profesores con formación académica elevada. Si tienes este tipo de pro-

---

académico, con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones nacionales y del extranjero ([www.promep.sep.gob.mx](http://www.promep.sep.gob.mx), consultado en 2006).

fesores, entonces la educación que se da aquí es más cara, porque se ha ido mejorando esa parte (entrevista UIA2, 2005).

Tratar de ser más selectivos en la selección de nuestros maestros, tanto de tiempo [completo] como de asignatura, que tengan el grado académico que se requiere. Para un profesor de tiempo [completo] de licenciatura estamos pidiendo mínimo maestría, o su equivalente en el caso de que no tenga el posgrado. Y para los posgrados no admitimos ni contratamos maestros que no tengan grado de maestro o de doctor. Entonces, la selección es muy importante para nosotros, y luego la formación permanente. La universidad les ofrece cursos de capacitación y de entrenamiento, tanto de técnicas de enseñanza, como de usos de las nuevas tecnologías. También les pedimos que tengan la capacidad de adaptarse a grupos que son heterogéneos. No nos interesa que el maestro sea un transmisor de conocimientos, sino que ayude a que el alumno aprenda por sí mismo, a que tenga una consciencia crítica. También parte de la calidad para nosotros está en que el maestro sea una persona que transmita un testimonio para enseñar los valores que queremos enseñar (entrevista UIA1, 2005).

Supongo que los criterios más difíciles se relacionan con los profesores, es el que más claro hay que tener, dónde están los profesores, sus currículos, esa es la información que más trabajo cuesta, se cuida que los profesores posean el grado académico más alto (doctorado) y la formación docente, la cual se refiere a la necesidad de capacitación y actualización (entrevista ITESM1, 2005).

Sin embargo, en el caso de la UVM, un alto funcionario reconoció, respecto a los profesores, que la universidad no privilegia la figura del maestro de tiempo completo como variable que impacte en la calidad de la educación superior. Por el contrario, se concibe al docente de asignatura como el ideal para garantizarla porque, se asume, es un profesor actualizado en el ámbito de su disciplina y profesión, en contacto con el mercado laboral. Además, porque casi siempre la contratación de los docentes de asignatura abarca sólo la duración de un periodo de clases, lo que repercute en el tipo de contratación, las condiciones laborales y, en consecuencia, en la relación costo/beneficio de los servicios educativos. Elevar el número de docentes de tiempo completo implica aumentar el costo de la colegiatura.

Una de las grandes ventajas de los [profesores] de asignatura es la actualización. Encuentro que los profesores de asignatura son más fáciles de tener actualizados

que los de tiempo completo, además me doy el lujo de que, si no me gusta, pues me libro de él, porque se le acaba el contrato y hay una fuente muy grande de profesores donde puedo surtirme [...] Nosotros, como cualquier otra universidad de clase media, si se mete a más profesores de tiempo completo, las colegiaturas se irían a tal grado que no se sostiene; nosotros andamos todavía mucho más abajo que esto, yo diría que andamos en una quinta parte de tiempo completo y el resto de asignatura (entrevista UVM1, 2005).

Según este funcionario, la visión de un docente de calidad, que también se refleja en una IES de calidad, se justifica desde el discurso de la automotivación y de la actitud de los sujetos para realizar su trabajo con “calidad”.

Gran parte de la calidad es actitud, es querer hacer las cosas bien; no es entrenamiento, no es que estoy supercapacitado y por eso tengo una calidad extraordinaria. A lo mejor tengo un docente que tiene tres doctorados, pero la impresora no le funciona [hace referencia a la cabeza]. Entonces ¿cómo le haces para tener personas que tengan las ganas de hacer las cosas bien y a la primera vez? Eso funciona muy bien (entrevista UVM1, 2005).

El discurso del funcionario de la UVM corrobora uno de los problemas más recurrentes en la mayoría de las universidades privadas: los docentes. En la opinión de este funcionario se observa contradicciones sobre el tema de la participación de profesores de tiempo completo *versus* profesores de asignatura, sin manifestar en ningún momento la posibilidad de un equilibrio entre ambas figuras y su aportación a la formación de los profesionistas. Al asumir que la universidad privilegia la contratación de profesores de asignatura por su grado de “actualización y contacto con el mercado laboral”, en realidad puede enmascarar la contratación de profesionales que no ejercen una profesión, sino que buscan “unas horas” como manera de incrementar el presupuesto familiar, que descansa en una sola persona (jefe de familia).

Asimismo, en sus afirmaciones se evidencia el autoritarismo con que actúan los directivos o dueños de algunas instituciones privadas. Un profesor contratado por horas, quien en diversas ocasiones imparte clases en distintos establecimientos (incluso diferentes materias), cuyo único ingreso es el salario que recibe por esas horas, es mucho más vulnerable que un profesor con un contrato de tiempo completo. Esa vulnerabilidad lo obliga a asumir acríticamente las disposiciones autoritarias del dueño o directivo de la “empresa educativa”,

pues de lo contrario puede perder su trabajo, ya que existe un fuerte desempleo profesional, el cual representa para el funcionario de la UVM una “fuente muy grande de profesores para surtirse”. Asumir esta posición implica aceptar que aquellos profesionales que no están empleados y que “esperan” una oportunidad pueden, sin ningún problema, ejercer la docencia como una actividad económica.

En otras palabras, el discurso del funcionario de la UVM favorece la supuesta actualización y contacto con el mercado laboral de los profesores, pero encubre la búsqueda de otros más baratos y menos críticos. Idea que se ubica más cerca de una lógica de mercado que de una universidad. El discurso sobre lo “actual” también manifiesta la posición mercantilista asociada a la corriente de la superación personal, sustentándose más en la autoprogramación que en la preparación para la función docente. La afirmación de que es mejor contar con colaboradores que deseen “hacer las cosas bien desde el principio” y trabajar con personas automotivadas e identificadas con la empresa, sirve para cuestionar si un profesor puede estar motivado en una institución en la cual uno de los directivos afirma respecto a los profesores: “Además me doy el lujo de que, si no me gusta, pues me libero de él, porque se le acaba el contrato y hay una fuente muy grande de profesores donde puedo surtirme”.

Reducir los costos que implica una planta de profesores de tiempo completo, en el caso de las universidades privadas, contribuye a la conformación y permanencia de “pseudouniversidades” como instituciones altamente especializadas que concentran su atención en campos precisos, dirigidos por el mercado, las cuales reformulan su oferta educativa dependiendo de la demanda de los estudiantes. En ellas, las áreas que se favorecen son las que tienen un bajo costo de inversión, no cuentan con un profesorado permanente y se administran por personas que toman decisiones tanto en el aspecto de los negocios como en el curricular; es decir, predomina el interés por incrementar las ganancias más que por servir a la sociedad (De Garay, 1992; Altbach, 2002 y 2003).

Con relación al tiempo dedicado a la formación académica de la planta docente de las IES estudiadas, el Cuadro 30 muestra un resumen de su comportamiento.

Sobre la formación académica de los docentes, en el Cuadro 31 se observa la siguiente información.

CUADRO 30. Integración de la planta docente por tiempo de dedicación e institución (2003)

Institución	Tiempo completo %	Medio tiempo %	Asignatura %
UIA (D.F)	17	3	80
Sistema ITESM	27	2	71
Sistema UVM	4	1	96

Fuente: Elaboración propia con base en el *Anuario Estadístico*, ANUIES (2003).

CUADRO 31. Integración de la planta docente por tiempo de dedicación y formación académica por institución (2003)

Institución	UIA (D.F.)%	Sistema ITESM %	Sistema UVM %			
Tiempo completo	Licenciatura	16.77	Licenciatura	9	Licenciatura	16.77
	Maestría	44.52	Maestría	72	Maestría	44.52
	Doctorado	38.71	Doctorado	19	Doctorado	38.71
<b>Total tiempo completo</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>			
Medio tiempo	Licenciatura	51.85	Licenciatura	0	Licenciatura	0
	Maestría	48.15	Maestría	0	Maestría	0
	Doctorado	0.00	Doctorado	0	Doctorado	0
<b>Total tiempo completo</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>			
Asignatura	Licenciatura	69.61	Licenciatura	15	Licenciatura	46
	Maestría	27.66	Maestría	66	Maestría	51
	Doctorado	2.73	Doctorado	19	Doctorado	3
<b>Total tiempo completo</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>			

Fuente: Elaboración propia con base en el *Anuario Estadístico*, ANUIES (2003).

Formar y habilitar la planta docente se vincula con la investigación que realizan las IES. En su proceso de acreditación institucional, la FIMPES reconoce esta última actividad como una función sustantiva de la educación superior, la cual promueve la generación de nuevos conocimientos. Para la Federación, la investigación que desarrollan las instituciones guarda un nexo con el nivel de la oferta educativa y el propósito último que correspondería a la misión de las IES. Con base en estas dimensiones, propone una taxonomía para recuperar la diversidad institucional del sector privado y permitir que dichas instituciones realicen investigación, a pesar de su orientación y su perfil organizativo. Esta taxonomía limita la función investigadora a la oferta educativa de las instituciones y además no define cómo se vinculan los diferentes tipos de programas de investigación existentes con la misión de las IES, que es el punto de partida y elemento que proporciona congruencia al proceso de acreditación institucional de la FIMPES.

En la taxonomía de la investigación científica desarrollada en las IES que ofrecen posgrado tampoco queda claro el vínculo entre el personal docente y el desarrollo de dicha investigación. Mientras que la de tipo institucional se lleva a cabo por “personal especializado”, la educativa corre a cargo de los profesores y, aunque en el tipo de investigación de desarrollo de habilidades no se menciona quiénes serían los responsables de hacerlo, se supone que, por el objetivo que persigue, también son los profesores. Es una tipología que no rescata la trascendencia de la investigación como ejercicio sustantivo de la universidad, y además no la relaciona con un concepto claro de profesor-investigador, porque la investigación la realiza el “personal especializado” o los “profesores”.

En el caso de los programas de investigación científica que deben realizar las instituciones de posgrado, la FIMPES no distingue, por ejemplo, entre posgrados *profesionalizantes* u orientados a la investigación, por lo que debe asumirse entonces que todas las IESP que imparten posgrados generan nuevo conocimiento. El resto de los “tipos de programas de investigación” que alude la Federación son de carácter interno, para apoyar el desempeño de las instituciones y orientar el cumplimiento de requisitos, pero no a la conformación de cuerpos colegiados que guíen la investigación de las instituciones (véase el Cuadro 32).

CUADRO 32. Tipología de investigación de la FIMPES

Tipos de programas de investigación	Perfil institucional (FIMPES)	Características
Científica (básica o aplicada)	Posgrado	Formación de investigadores.
Institucional	Licenciatura Posgrado	Análisis y evaluaciones en el funcionamiento y los resultados educativos de la institución.
Educativa	Licenciatura Posgrado	Contribuir a la actualización permanente de los contenidos de los cursos ofrecidos, reflejados en las respectivas cartas descriptivas y al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.
Desarrollo de habilidades de investigación	Licenciatura Posgrado	Fomentar hábitos de investigación entre los estudiantes, cumplir los requisitos de los planes de estudio de algunos programas educativos.

Fuente: FIMPES (2005).

El funcionario de la UVM reconoce que la universidad no desarrolla investigación y afirma:

Ésta es una universidad de enseñanza, no de investigación. *Research University* es otra cosa distinta, que no somos todavía, y no me cuesta decirlo, porque no lo somos. Si me dicen ahora, “Oye, ¿qué tanta investigación haces? ¿Qué investigación hago?” [...] difícilmente lo que sale son búsquedas bibliográficas, pero nos estamos haciendo tarugos. Sí tenemos algunos esfuerzos serios en lo que es educación especial, por ejemplo, en los planteles de Tlalpan y Lomas Verdes, pero nada más (entrevista UVM1, 2005).

La UIA, por su parte, considera que la investigación y la docencia son funciones que se ligan y contribuyen a mejorar la calidad de la educación ofrecida por una institución de educación superior. La calidad de la investigación depende de la formación y la habilitación de sus profesores. En ese sentido, el funcionario señala:

La calidad de la educación que estamos impartiendo depende de la calidad de los profesores. Por ejemplo, tenemos 63 profesores en el SNI, lo cual es un buen elemento que ayuda también a la calidad tanto de la investigación como de la docencia (entrevista UIA1, 2005).

### *Las IES frente a otros mecanismos de evaluación o acreditación*

Desde la década de 1990 el Estado ha impulsado una política educativa con preeminencia en evaluar la educación superior. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 señala entre sus metas la necesidad de promover y fomentar que las IES públicas y privadas participen en procesos de evaluación diagnóstica realizados por los CIEES, así como en la acreditación de programas educativos de organismos reconocidos por el COPAES.

Del Castillo (2005) señala que, aun cuando la evaluación ocupa un lugar fundamental en la educación superior como parte de los cambios en la esfera gubernamental, también demuestra la capacidad del gobierno, por medio de las políticas públicas, de traspasar estructuras legalmente similares o diferentes. En este sector se han permeado estas políticas, a pesar de que en los primeros años no participó. Por otro lado, destacan las evaluaciones realizadas por la ANUIES para el ingreso o permanencia en ella, la evaluación de programas a cargo de los CIEES, la acreditación de éstos por organismos reconocidos en el COPAES, la evaluación del posgrado que practican en conjunto la SEP y el CONACYT, así como las certificaciones desarrolladas por el CENEVAL.

Si bien esta participación de las IESP en la evaluación externa no obedece a estímulos de carácter económico, se asocia a un conjunto de recompensas y sanciones que se explican en el marco de las relaciones universidad-mercado. A diferencia de la acreditación institucional desarrollada por la FIMPES, y a juicio de la mayoría de los entrevistados, estos mecanismos impulsados por el Estado traen “mayores beneficios y recompensas”, los cuales se traducen en el mejoramiento de la calidad, legitimidad, reputación, prestigio y calidad de las IESP.

A lo mejor, *calidad* para las privadas es FIMPES; para mí esto no vale mucho. FIMPES te da una acreditación de un todo, sin fijarse en muchas cosas particulares. No me sirve. Pero qué tal COPAES o los CIEES, éstas para mí son las fuertes, porque esto es por programa y por campus. No hay de que “ya te

acredité arquitectura y todos los campus ya tienen la acreditación”, tiene que ser por programa y por campus (entrevista UVM1, 2005).

Acerca de la postura de los entrevistados frente a la evaluación para ingresar y permanecer en la ANUIES, ellos reconocen de manera explícita que la Asociación es un actor fundamental en el desarrollo y el rumbo de la educación superior en México. Su conformación a partir de universidades públicas y privadas ofrece, para estas últimas, la posibilidad de compartir y debatir asuntos actuales de la educación de este nivel, así como participar en diferentes foros, que “difícilmente” se logran en la FIMPES. De hecho, las tres instituciones de este estudio de casos forman parte de la ANUIES y, aunque los funcionarios entrevistados la consideran una asociación de universidades públicas, coinciden en que la pertenencia a ella les proporciona “reputación y prestigio”.

Entre sus funciones, la Asociación realiza desde 1998 un proceso de evaluación institucional para el ingreso y permanencia de las instituciones, a partir de un conjunto de indicadores y parámetros. Aunque este proceso no tiene carácter de acreditación institucional, sino que es parte del trabajo desarrollado por la ANUIES para fortalecer el sistema de educación superior, se ha convertido en parte de las normas que deben cumplir las IES que la integran y aquellas que desean ingresar, por lo que puede considerarse un tipo de “acreditación institucional de carácter social”.

Según la óptica de los entrevistados, aunque el rigor en la aplicación de los estándares es mayor en la Asociación y, por ende, la posibilidad de ingreso más restringida, la permanencia de las IES dentro de ella genera algunas ventajas: la posibilidad de participar en el debate de la educación superior, pertenecer a una asociación que interviene en la política educativa del país y otros temas relativos al desarrollo del sistema, así como obtener mayores reconocimiento y prestigio ante los distintos actores de la educación superior.

A la ANUIES yo la considero muy seria, más seria que FIMPES [...] Somos 16 universidades privadas que estamos metidas en ANUIES, que ya cerró las puertas para más, pero ANUIES yo creo que fue originalmente diseñada para universidades públicas [...] Andamos algunos metidos ahí, pero que aprendemos mucho y que nos codeamos con algunas grandotas, de las fuertes, a las que les tengo yo un respeto tremendo. La UNAM, la UAM, el Poli, son excelentes escuelas con unos recursos envidiables y que tienen muy buenas

instalaciones, muy buenos profesores. Pero a la ANUIES yo le tengo mucho respeto y me siento muy orgulloso de pertenecer a ella. De FIMPES quisiera decir lo mismo, pero ha dejado mucho que desear (entrevista UVM1, 2005).

ANUIES es la membresía o la red de universidades más importante de México, sin duda. Además de participar de los frutos de pertenecer a una institución que nos favorece, por ejemplo, entablar relaciones institucionales con toda la red ANUIES y a través de ella vinculación con otras universidades del extranjero u otras redes de universidades en el extranjero, pues es una gran ventaja. Otra [ventaja son] los estudios mismos que hace ANUIES. La pertenencia de una institución privada a ANUIES la vincula directa o indirectamente con las instituciones públicas, lo cual es una gran ventaja porque cada vez va habiendo menos prejuicios, menos dificultad de relación entre universidades públicas y privadas, porque lo que nos interesa es la buena educación en México, sea pública o privada; hay más colaboración entre ambas instituciones. En concreto [...] la Ibero está representando a las instituciones privadas que pertenecen a ANUIES en el Consejo Nacional, lo cual ha sido algo muy importante. Definitivamente te da prestigio y reputación social pertenecer a la ANUIES (entrevista UIA1, 2005).

Pertenecer a la ANUIES te da la ventaja de mantener una comunidad que está preocupada por el mismo tema, que es la calidad de la educación superior en México. Compartimos información, datos, se promueven cambios en la orientación de las carreras dado el mercado y cada quien los aterriza. Bueno, es que ahí hay pocas particulares y todas las públicas y ahí pues sí hay el reconocimiento de que somos pocos. Yo creo que sí hay como una jerarquía de instituciones y las que están en la ANUIES pues sí tienen mayor prestigio, aunque [...] puede haber en ANUIES algunas que ya están cambiando en su interés por la educación (entrevista ITESM1, 2005).

En torno a la participación de las IESP en procesos de evaluación o acreditación de programas, también se percibe un gran interés de los funcionarios de las IESP. La principal virtud de ellos, según los entrevistados, es que inciden en cada programa y unidad académicos, por lo que contribuyen a mejorar la calidad de dichos programas, a diferenciar los de “calidad” de aquellos que no la poseen y, por tanto, mejoran el prestigio, reconocimiento y estatus institucional. Esta posibilidad de mejorar coloca a las instituciones en una relación distinta con

el mercado de consumidores y con el institucional. Además, son mecanismos desarrollados por pares académicos externos a la universidad, que son más objetivos que las autoevaluaciones, lo que valida los resultados de la acreditación.

No obstante, la participación de las IESP se ha concentrado en la acreditación de los programas que realizan los organismos reconocidos por el COPAES y, recientemente, dos de ellas (ITESM y UIA) en la evaluación de los CIEES. Considerando que éstos sólo publican aquellos evaluados en nivel uno o con posibilidades de ser acreditados, es probable que estas instituciones privadas opten por la acreditación de programas sin buscar antes la evaluación, ya que ésta no otorga una “credencial de acreditación”, mientras que la acreditación de programas sí puede usarse como una “distinción en el mercado”.

Traemos una estrategia diferente, y es que queremos por especialidad o área de conocimiento, por ejemplo, la Escuela de Ciencias Sociales, la Escuela de Ingeniería con CACEI, la Escuela de Negocios con CACECA. Nos acaban de dar la acreditación de cuatro carreras que estábamos buscando con ACCECISO en las de Ciencias Sociales, nos la acaban de dar hace dos semanas y nos interesaba mucho porque es muy importante, porque es un organismo en el que participa mucho la UAM, la UNAM, etcétera (entrevista ITESM2, 2005).

Ahí sí se está poniendo todo el esfuerzo, ya nos hemos dado cuenta de que la universidad ha cambiado, de que el contexto y la sociedad también; es decir, la Ibero, como es muy antigua, no había tenido la necesidad de preocuparse por ese tipo de cosas. Las cosas se han hecho mucho más complejas y la competencia es fuerte, ahora ya hay una preocupación por buscar la acreditación de programas, de CACEI para Ingeniería, etc., y buscar la acreditación para todos los programas en los distintos niveles (entrevista UIA1, 2005).

En lo que se refiere a la evaluación externa de los organismos reconocidos por el COPAES, se observa una alta concentración de programas acreditados en algunas unidades académicas que conforman los sistemas de la UVM y el ITESM, como se mostró en el capítulo anterior. Si bien las tres instituciones han aumentado los programas acreditados, el número de estudiantes que se ven favorecidos por estar inscritos en ellos sólo se ha incrementado en mayor medida en la UIA y el ITESM, de forma que más de la mitad de su población estudiantil se encuentra inscrita en un programa acreditado.

En el caso de la UVM, este incremento ha sido mínimo. Aunque en el discurso de sus funcionarios se resalta la necesidad de evaluar programas académicos con los CIEES y acreditarlos con organismos reconocidos por el COPAES, en realidad no hay evidencia de que ocurra así. Es necesario recordar que la UVM es una institución que presenta un crecimiento acelerado (a partir de 2000 ha abierto dos unidades académicas por año), por lo que su matrícula sigue en ascenso con unidades de reciente creación aún no consolidadas. Esta expansión geográfica no se acompaña de una estrategia asociada a la evaluación y acreditación de su oferta educativa como mecanismos para mejorar la calidad académica y, en consecuencia, de un afianzamiento de sus procesos académicos, sino más bien responde a una estrategia de mercado, dirigida a una mayor absorción de estudiantes o clientes, quienes permitan seguir operando con altas tasas de rentabilidad económica, estimulen las competencias inter e intrainstitucional y demuestren resultados positivos para los inversionistas que, vale la pena decirlo, cotizan en la Bolsa de Valores de Nueva York.

El asunto del prestigio, reconocimiento y legitimidad institucional son los valores fundamentales para adoptar los mecanismos de evaluación y acreditación de los programas. La importancia de las jerarquías institucionales es recurrente en los discursos de los funcionarios de los establecimientos; es el eje alrededor del cual gira la necesidad de “diferenciarse en el mercado” universitario. Como señala Clark (1983), las instituciones y los sectores tienen estructuras verticales de dos tipos: una jerarquía de secuencia, es decir, que la ubicación alta o baja depende del nivel de la tarea realizada, y distinciones de rango basadas en el prestigio, una jerarquía de estatus, que casi siempre se relaciona con la anterior.

Las diferentes posiciones ocupacionales y sociales se perciben tanto por el público como por los integrantes del sistema. Se trata de una “jerarquía institucional”, la cual consiste en una escala de estatus asignada a las instituciones y a los sectores, con base en la gradación del valor socialmente percibido. La evaluación y acreditación de programas demuestra, en términos sociales, las “buenas condiciones de una organización” universitaria (Meyer y Rowan, 1999).

En esta perspectiva, un funcionario de CACECA afirmaba:

La acreditación institucional y de programas también se utiliza ahora para sustentar prestigio en el mercado de la educación superior, porque la gente ya está ubicando que cuando se habla de que un consejo acreditó un plan de estudios de una universidad, con eso le estamos dando la confianza al padre

de familia que la escuela no es deficiente, que sí cubre con los requisitos de calidad que fijamos y que eso le va a permitir al estudiante salir mejor preparado (entrevista CACECA, 2005).

Este apartado intentó responder los cuestionamientos que guiaron la investigación, rescatando los discursos de actores que participan en el campo de la educación superior privada. A partir de los resultados, es posible concluir que, a pesar de los esfuerzos del Estado por establecer un marco normativo y garantizar así los estándares mínimos de calidad de una IES, además de orientar la educación superior privada en México a fin de conformar un sistema de educación superior, son las fuerzas del mercado y los problemas estructurales del país, como la falta de inversión en la educación superior pública y la liberalización del comercio de servicio, lo que ha generado un mercado educativo en competencia, constituido por instituciones heterogéneas.

Este reconocimiento de la diversidad institucional de las IESP otorgado por la mayoría de los actores incluye también a la FIMPES, que por medio de su proceso de acreditación institucional busca introducir elementos de diferenciación en el mercado educativo con el propósito de evidenciar a las instituciones de calidad y dar elementos de decisión a los estudiantes potenciales. Sin embargo, de acuerdo con los juicios de los altos funcionarios de las IES elegidas, el proceso de acreditación institucional no tiene un impacto positivo en la mejora de la calidad de éstas, pero sí se utiliza como una forma de legitimación social que les da reconocimiento y prestigio en el estatus institucional.

## CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Las dos últimas décadas cambiaron el rumbo de la educación superior en México. La política educativa, primero dedicada a ampliar la cobertura y luego a planear, así como a evaluar el nivel superior, ha contribuido a configurar un sistema diverso y heterogéneo de las instituciones que lo conforman. La transformación del sistema de educación superior ha devenido, entre otras cosas, en la expansión y la heterogeneidad del sector privado; sin embargo, en el campo de la investigación educativa el interés por su estudio es reciente.

Dos vertientes caracterizan el proceso de privatización de la educación superior. La primera se refiere a la introducción de mecanismos de gestión empresarial en las universidades públicas, basados en la “medición de la productividad” de las funciones sustantivas y adjetivas desarrolladas por las instituciones. La otra aborda el crecimiento de la matrícula estudiantil en las IES, tendencia que ha adquirido relevancia en distintas partes del mundo, por lo que su análisis se asocia con los modelos económicos neoliberales y su relación con los organismos internacionales, también con la emisión de políticas estatales acordes a los nuevos escenarios mundiales.

En México, el estudio de la educación superior privada no ha ocupado un lugar preponderante en las agendas de investigación, quedando pendientes distintos temas que, por su trascendencia, pueden contribuir al diseño de políticas orientadas al subsector y al sistema de educación superior nacional.

El presente trabajo se centró en la exploración de tres instituciones mexicanas de educación superior privada, en el marco de los procesos de evaluación y acreditación de calidad de las IES, como el eje que guía la política educativa del país desde la década de 1990. El trabajo realizado permitió observar que el

concepto de calidad de las IESP es producto de su trayectoria y su evolución, vinculado con rasgos peculiares que le confieren identidad institucional en el desarrollo de sus funciones, colocándolas en una determinada posición con los actores del sistema de educación superior. Calidad, legitimidad y prestigio son conceptos que se entrelazan en el análisis de las IESP. La orientación, entendida como el sentido que confiere a la educación superior cada institución, define el significado de calidad y se evidencia en los valores que privilegia la institución, el perfil de sus actores, funciones e infraestructura y los referentes que la ubican como una institución que responde a las transformaciones del ambiente en que se encuentra inmersa. El concepto de calidad de las instituciones se transforma con ellas, pero conserva elementos de la historia que las distingue.

En general, cualquiera que sea su orientación, las IESP asocian el concepto de calidad con el mejoramiento continuo del desarrollo de sus funciones y la competitividad institucional en el marco de la globalización. La calidad de las IES mejora a partir del desarrollo interno de procesos de planeación y gestión académicas y administrativas, así como al incorporar mecanismos externos de evaluación y acreditación, diseñados para lograr los objetivos que contribuyan a la diferenciación institucional. Estos mecanismos provienen del ambiente de las IES, ya sea del mismo sector privado (acreditación institucional de la FIMPES) o de la política educativa nacional (evaluación y acreditación de programas y certificación); en ocasiones, los establecimientos recurren a ellos en contextos internacionales (acreditación institucional y de programas con organismos de todo el mundo).

De esta forma, es posible diferenciar entre instituciones que durante su trayectoria y su evolución han definido su razón de ser ponderando ciertos valores, las cuales encaminan sus recursos para consolidar su propuesta educativa e identidad institucional, utilizando estrategias internas de planeación, desarrollo, gestión y gobierno universitario, así como al incorporar mecanismos de mejoramiento de calidad del ambiente externo como fuentes de mejora y legitimidad social. En estas instituciones la calidad se concibe como la articulación sistemática de sus recursos, en busca de transformar a los sujetos que contribuyan a generar innovaciones positivas en la sociedad.

En cambio, existe otro grupo de IESP que en “largas” trayectorias aún no han conformado un proyecto educativo sólido, lo que favorece que la educación superior se considere como un bien de mercado. En este caso, la calidad se relaciona con una posición y una legitimación en el mercado de servicios educativos.

Este tipo de instituciones pueden estudiarse como empresas que interactúan en el campo organizacional de la educación superior, basan su supervivencia en la economía matricular y, por tanto, utilizan distintas estrategias provenientes de sus ambientes internos o externos, a fin de garantizar su estabilidad financiera y su posición en el mercado. En este contexto, las IESP incorporan elementos de los sistemas de evaluación y acreditación, más por ser externamente legitimados que por su eficiencia en la mejora de la calidad y el desarrollo de su función educativa.

Los registros empíricos procedentes de la información documental, de las entrevistas realizadas a funcionarios de las tres IESP y a actores clave en el campo de la educación superior muestran que, a pesar de que históricamente el Estado ha sido el responsable de conducir la educación superior, en México el mercado regula al sector privado. Como señala Clark (1983), existe un mercado de consumidores y de instituciones. Los primeros demandan educación superior, mientras que las IESP la ofrecen, pero a partir de un proceso de segmentación que obedece a aspectos socioeconómicos y demográficos de los estudiantes potenciales y reales. De ahí que, la oferta educativa de las IESP en algunos casos responda a criterios de pertinencia social, pero en otros al análisis del mercado en cuanto objeto de compra-venta de un servicio. Por un lado, nos enfrentamos al concepto de instituciones generadoras y transmisoras de conocimientos; por el otro, a organizaciones burocráticas y mercantiles en las que dominan los criterios de eficiencia y costo/beneficio.

La generación del mercado mexicano de servicios educativos tiene su origen en la ineficiencia del marco regulatorio vigente (Ley General de Educación, Ley para la Coordinación de la Educación Superior y Acuerdo 279) y en la incapacidad del Estado para ampliar la cobertura de la educación superior pública.<sup>1</sup> Además, la educación como “actividad productiva de los particulares” no sólo se rige por estas leyes, sino que también se ciñe a aquellas que se vinculan con las actividades comerciales, como el Acuerdo para la Desregulación Empresarial y el AGCS. El problema tiene, al menos, dos esferas de análisis: la perspectiva de la política educativa y la de la educación como bien de mercado.

---

<sup>1</sup> La ampliación de la cobertura de la educación superior pública en el último sexenio se ha enfocado en nuevos modelos de IES, como las universidades tecnológicas, politécnicas e indígenas (Rubio, 2006), pero no en universidades tradicionales.

En el ámbito de la política educativa, las IES públicas han sido el objetivo central en el diseño de estrategias para mejorar la coordinación y calidad del sistema. En cambio, las privadas han operado como un sector periférico que establece sus reglas en términos del comportamiento del mercado. Algunas de estas instituciones han logrado equilibrar su función educativa con su carácter lucrativo, mientras que otras sobreponen sus objetivos económicos a su función social, estableciendo estrategias de mercadotecnia utilizadas por empresas eminentemente lucrativas para lograr su permanencia en el mercado.

En el mercado de servicios educativos, a partir del año 2000 se ha puesto en el centro del debate, sobre todo por sectores académicos, la necesidad de analizar el incremento de la inversión extranjera en educación superior, la cual se evidencia en el crecimiento de la matrícula de instituciones ya establecidas, con nuevas unidades académicas o la incorporación de oferta educativa presencial, virtual o a distancia. Las pseudouniversidades no sólo son las IES que cumplen con los requisitos mínimos de apertura obteniendo su RVOE o su incorporación al sistema educativo nacional y que desaparecen cuando dejan de ser rentables, también están las que amparan su nacimiento en la experiencia de redes institucionales en operación, pero que surgen como parte de un proceso de expansión de mercado con miras a incrementar sus utilidades, más que ofrecer educación superior de calidad.

Una explicación para lo anterior la proporciona el Acuerdo 279 (RVOE), principal instrumento de la política educativa con el propósito de regular la participación de los particulares en la educación. Éste establece las reglas administrativas y de operación en el ámbito federal, “alentándose a las autoridades estatales a impulsar acciones en este sentido” (Acuerdo 279, 2000), pero no incide en el proceso educativo como tal, el cual queda bajo la responsabilidad de las instituciones educativas.

De la aplicación del Acuerdo 279 se desprende una problemática de carácter político y de gestión administrativa. En el primer caso, los pocos avances en la negociación política entre los distintos niveles de gobierno han provocado escasos consensos respecto a la necesidad de homogeneizar los requisitos y procedimientos que deben cumplir los particulares para poder impartir educación superior. Si bien este Acuerdo es de carácter federal, los particulares tienen la opción de buscar el RVOE a nivel estatal o la incorporación a una universidad pública, lo cual demuestra la falta de vinculación entre dichos instrumentos.

En el ámbito de la gestión administrativa, el diseño del Acuerdo 279 es acotado por otras disposiciones legales: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, el Acuerdo para la Desregulación de la Actividad Empresarial y la Ley de Responsabilidad de los Servidores Públicos, entre otras. Con ello, el Acuerdo se convierte en un procedimiento administrativo que ampara dos posibilidades para los particulares: abrir por primera vez una institución o ampliar la oferta educativa de una ya establecida, bajo una perspectiva económica totalmente *laissez faire*.<sup>2</sup>

Los hallazgos obtenidos permiten advertir otro problema en el Acuerdo 279, pues hay laxitud, corrupción y simulación al momento de aplicarlo. Esto obedece a la escasa profesionalización de los servidores públicos y las negociaciones políticas que pactan algunos de los funcionarios, favoreciendo a los particulares, aunque no se cumplan los requisitos establecidos. En el caso de la simulación, los particulares aparentan cubrir todos los requisitos mediante distintas estrategias, como la renta de equipos o la manipulación de datos en la planta docente, mostrando una realidad inexistente.

La problemática política y la gestión administrativa del Acuerdo 279 muestra que el RVOE ha sido insuficiente como instrumento de regulación en el sector privado de la educación superior. La principal consecuencia ha sido la expansión de instituciones de dudosa calidad, que utilizan la educación como medio para generar utilidades. Esto exige reflexionar sobre las IESP con una perspectiva de futuro, que posibilite una mejor comprensión de sus rasgos y características, y al mismo tiempo vislumbre estrategias y acciones para su desarrollo. El Estado debe asumir la conducción de la educación superior como una línea estratégica para el desarrollo nacional y, en el caso de las IESP, un primer paso es la adecuación del marco normativo, el cual debe avanzar de una propuesta “procedimental” a una que evalúe el impacto y la pertinencia del establecimiento, así como la expansión de las instituciones y su oferta educativa.

---

<sup>2</sup> Cuando se desarrolló el trabajo de campo fue posible constatar en la SEP que la revisión de los planes y programas de estudio propuestos por los particulares es sólo de carácter administrativo. El área responsable de esta tarea cuenta con una guía para la revisión, que se reduce a los elementos señalados en el RVOE; por ejemplo, denominación de la institución, número de horas y créditos, docentes propuestos y ortografía correcta. Estos aspectos no tienen ninguna implicación en la calidad de los programas educativos, salvo los docentes, requisito que debe responder a lo propuesto por el propio Acuerdo 279 en correspondencia con la clasificación del PROMEP.

En estas transformaciones normativas es necesaria la participación de los principales actores de la esfera política y educativa: SEP, FIMPES, ANUIES, dependencias y organismos relacionados con los procesos de evaluación y acreditación, el gobierno federal y los gobiernos de las entidades federativas, así como el Poder Legislativo, dada su competencia en el campo de la evolución y la ejecución de las leyes en México.

La SEP, como máxima autoridad educativa y responsable de la conducción en diseño e implementación de las políticas educativas del país. La FIMPES, como entidad aglutinadora de los intereses de las IESB, que ha desarrollado e instrumentado un sistema de acreditación institucional para garantizar y demostrar públicamente la calidad de éstas y establecer su diferenciación en el mercado educativo. La ANUIES, como organismo que agrupa IES públicas y privadas, representa en México el mayor esfuerzo por generar propuestas dirigidas a la construcción y la consolidación del sistema de educación superior. Su participación en la promoción de mejoras para coordinar y regular al sector privado es prioritaria, tanto por su trabajo y el diseño e implementación de las políticas públicas, como por su posición política en el sistema en su conjunto. En resumen, la ANUIES opera como el interlocutor entre el sistema de educación superior y el gobierno.<sup>3</sup>

De hecho, en función del estudio realizado con las tres IES en esta investigación, la ANUIES representa, más que la FIMPES, un espacio de diálogo e intercambio de experiencias académicas y educativas, las cuales generan mayor prestigio y reputación a las instituciones afiliadas, por el trabajo colectivo que realiza y el tipo de relación establecida entre la Asociación y el gobierno. Esta

---

<sup>3</sup> La ANUIES establece como objetivos estratégicos: promover el mejoramiento integral y permanente de la calidad y cobertura de los programas y servicios que ofrecen las instituciones afiliadas; realizar estudios estratégicos sobre la educación superior para prever los cambios, diseñar y concertar políticas, y sustentar la toma de decisiones; articular los intereses académicos y administrativos de las instituciones asociadas y representarlas ante instancias gubernamentales y organismos públicos y privados, nacionales y extranjeros; propiciar la complementariedad, cooperación, internacionalización e intercambio académico de sus miembros; aportar soluciones a los problemas de la educación superior y opciones para su desarrollo con calidad en los ámbitos nacional, regional y estatal; promover proyectos y actividades interinstitucionales que propicien la convergencia de intereses de las instituciones asociadas en los ámbitos nacional, regional y estatal; fomentar el intercambio nacional, regional y estatal de información, servicios y personal académico o especializado entre las instituciones asociadas para una mejor comunicación y realización de tareas comunes, y promover las relaciones y el establecimiento de convenios con organizaciones nacionales y extranjeras, al igual que con los sectores social y productivo ([www.anui.es.mx](http://www.anui.es.mx), consultado en 2005).

apreciación representa una posición privilegiada que debe aprovecharse positivamente a la hora de promover las reformas en el marco regulatorio.

Los gobiernos estatales, mediante las instancias correspondientes, por ejemplo los COEPES, deberán contribuir a la discusión y el análisis a fin de avanzar hacia marcos regulatorios que coordinen la educación superior privada y recuperen la especificidad de los contextos regionales y locales, pero que al mismo tiempo limiten la posibilidad de los particulares de “tocar otra puerta”, cuando por alguna razón plenamente justificada se les ha negado la apertura de una nueva institución o la ampliación de la oferta educativa.

Por último, los organismos evaluadores y acreditadores, como los CIEES y los reconocidos por el COPAES, así como el CENEVAL, tienen un rol fundamental, pues sus intervenciones en materia de evaluación, acreditación y certificación pueden apoyar el diseño de políticas públicas que dirijan al sector privado a partir del análisis y la difusión de las experiencias de las IESP que han participado en estos procesos. Además, se debe valorar la actitud favorable por parte de éstas hacia la evaluación que realizan los CIEES y los organismos reconocidos por el COPAES, pues se advierte el hecho de que sus programas educativos sean evaluados por una instancia externa, conformada por pares académicos de IES públicas y privadas. Esto representa un instrumento de cambio y mejoramiento de calidad, que legitima los procesos internos de gestión académica y administrativa en el interior de las IES. En estos procesos, las públicas observan un sistema que genera estatus institucional, con base en el prestigio y la legitimación social de los establecimientos. En este caso, las IESP obtienen recompensas por la calidad de su oferta educativa, mediante un incremento en su demanda, lo cual se traduce en mayores ingresos y en el equilibrio financiero, en función de su economía matricular.

No obstante, aunque en los tres casos estudiados hay coincidencia en esta postura, no siempre se establece la congruencia entre el discurso y la acción. Mientras que el ITESM y la UIA han incrementado su participación en estos mecanismos, según las instituciones como resultado de una planeación interna de corto, mediano y largo plazo, aunado a que consideran que mejoran su calidad, la UVM lo ha llevado a cabo en mucha menor medida y sólo en algunas unidades académicas que han logrado un desarrollo diferenciado. En cambio, en otras unidades parece no haber las condiciones estructurales para hacerlo, orientándose a una estrategia de participación en el mercado por la vía de estrategias de publicidad y mercadotecnia.

En esta investigación nos centramos en el estudio de la acreditación institucional de la FIMPES. A diez años de su implementación, ésta debe promover su reflexión y análisis a fin de valorar sus logros y dificultades, recuperar su credibilidad frente a las IESP y funcionar no sólo como una entidad de legitimación social, pero sin implicaciones y beneficios, sino como verdadero mecanismo que repercuta en la mejora de la calidad de las instituciones y de sus programas.

Del discurso de los dirigentes de las IES estudiadas se desprende que la acreditación institucional de la Federación presenta problemas en su operación, sobre todo respecto a la mejora de la calidad de las IES. El trabajo evidenció la necesidad de que la FIMPES reflexione críticamente sobre la operación de su sistema, el cual en teoría responde a un modelo sistémico de acreditación de la calidad, pero que cuando menos en los casos revisados no cumple del todo con el objetivo de mejorar la calidad de las instituciones ni de diferenciarlas en el mercado educativo. Los principales problemas observados se asocian a la transparencia en el proceso, la escasa influencia en los procedimientos educativos y en indicadores básicos, como la conformación de una sólida planta académica y el desarrollo de investigación, así como las “múltiples posibilidades” de acreditación disponibles, que reducen la opción de diferenciar a las instituciones en el mercado universitario, provocando la pérdida de credibilidad en el proceso.

En síntesis, la acreditación institucional de la FIMPES enfrenta problemas de transparencia en el modelo y en el proceso; no incide en los procedimientos educativos de las IES y ha evadido dos problemas en la educación superior privada: primero, integrar una planta académica sólida, con altos niveles de habilitación y con una proporción equilibrada en el tiempo de dedicación para realizar las funciones declaradas en las misiones institucionales; segundo, el desarrollo de investigación que debieran realizar los establecimientos cuando así lo asumen en su concepción inicial y en la declaración de su misión institucional.

Es posible que la decisión de las IES de adoptar la acreditación institucional de la FIMPES como un instrumento de evaluación externa responda más a intereses de grupo y “reconocimiento”, y para usarse como estrategia de mercadotecnia a fin de mejorar la competencia interinstitucional, que como medio de asegurar la calidad y diferenciación institucional.

Lo anterior plantea que uno de los retos principales de la política educativa gira en torno a cómo crear sistemas de evaluación que incentiven la práctica de diagnósticos reales y no recompensen las apariencias, como pudiera estar

ocurriendo con la acreditación de la FIMPES y su relación con el Programa de Simplificación Administrativa de la SEP. Tarea que es difícil, porque se mezclan relaciones de negociación y confianza entre el Estado y las IESP. En los casos donde no ha operado la acreditación institucional, los desafíos son todavía más complejos y las consecuencias visibles en la proliferación de “universidades patito”.

En este caso, la calidad de las IESP depende de que se asuman mecanismos externos, encaminados a mejorar la calidad, así como la actitud de las propias instituciones frente al riesgo de perder ventajas competitivas cuando la evaluación externa no les favorece y, consecuentemente, no les sirve como estrategia de posicionamiento en el mercado, cuando su fin último es la rentabilidad financiera.

Los esfuerzos de actores como ANUIES, los CIEES, COPAES, CONACYT, CENEVAL y FIMPES pueden repercutir de forma positiva en la calidad de las instituciones y de sus programas académicos. Sin embargo, también pueden transformarse en un instrumento de negociación política, de legitimación social o estrategia de mercadotecnia que conduzca a los establecimientos a un mejor posicionamiento en el mercado de servicios educativos o en el estatus institucional. Es urgente que se realice una valoración cuantitativa, pero sobre todo cualitativa, de los logros y alcances del trabajo efectuado por cada uno de estos organismos, en colaboración con las autoridades educativas del país. En efecto, la evaluación es un elemento básico para mejorar el desempeño de la educación superior en sus diferentes ámbitos: institucional, de programas, de individuos y de procesos. Los esfuerzos realizados hasta el momento representan la base para conformar un sistema que evalúe la educación superior, que integre las iniciativas aisladas emprendidas en México desde la década de 1990, pero que han resultado insuficientes para mejorar la calidad de la educación superior.

### **Algunos asuntos pendientes**

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, nos fue posible avanzar en la construcción de la educación superior privada como objeto de estudio. En esta línea, la investigación aporta elementos teóricos y empíricos sobre aspectos centrales de la diversidad y la calidad de las IESP, y su relación con el Estado. Nuestra investigación da cuenta de las diferencias que existen entre

estos establecimientos, los cuales no se originan en su orientación, sino en la conformación de un perfil institucional que es el resultado de la trayectoria y la evolución de las universidades.

En el ámbito de la evidencia empírica y con los argumentos de los dirigentes de las instituciones y actores del sistema de educación superior, la investigación aporta que los procesos encaminados a mejorar la calidad no pueden recaer en un organismo que representa los intereses del sector privado y, al mismo tiempo, evalúa su comportamiento. No es recomendable ser “juez y parte” cuando lo que se pretende es contribuir a la mejora de la calidad de las IES. Esto puede provocar pérdida de credibilidad para el resto de los actores y baja eficiencia en los objetivos primarios del sistema de acreditación.

Aun cuando los hallazgos de este trabajo de investigación representan avances significativos respecto al tema poco abordado de la educación superior privada en México, quedan pendientes por indagar en el futuro aspectos que aporten mayor evidencia sobre las enormes diferencias intra e interinstitucionales, características del sector. También se requiere que, de manera más profunda y con base en una muestra más amplia, se valoren los alcances de la evaluación y la acreditación institucionales, así como de programas en las IESP. Será necesario, además, contrastar las diferencias existentes en IES que han obtenido la acreditación institucional de la FIMPES, pero que no han participado en otros mecanismos de evaluación y acreditación externos. En principio, es necesario investigar los efectos de dicha acreditación a cargo de la FIMPES en IESP con una posición distinta de las estudiadas en este trabajo. Aquellas pequeñas instituciones con proyectos educativos que pueden resultar novedosos y eficientes, pero que no gozan aún de prestigio y reputación en el mercado educativo.

Asimismo, queda pendiente realizar estudios comparativos entre los efectos de la evaluación y la acreditación institucionales y de programas en IES públicas y privadas, dadas las diferencias, como el origen del financiamiento y la posibilidad para acceder a los programas de gobierno que sólo aplican a IES públicas, por ejemplo el PROMEP. El debate más importante en ese sentido es la asignación de recursos públicos a instituciones privadas, aun cuando éstas desarrollen su actividad con un proyecto educativo consolidado.

Otro asunto que deberá abordarse en el futuro próximo es el tema de la comercialización de la educación superior y sus efectos no sólo a nivel de competencia del sector, sino en la estructura y dinámica, en este caso, de la UVM, la cual es punto de referencia para lo que eventualmente ocurra tras la apertura comercial.

También vale la pena reflexionar acerca de que, aun cuando la evaluación externa pareciera ser la solución al problema de la calidad de las IESB, se debe considerar que tales procesos se fundamentan en la autoevaluación efectuada por las instituciones y que los evaluadores la constatan sustentándose en la información contenida en los reportes de autoevaluación. Las reglas de evaluación externa no comprenden una incidencia directa en aspectos fundamentales de su organización interna, sino que ésta se limita a supervisar la existencia, pero no la efectividad con la cual operan los mecanismos internos de evaluación, lo que abre la posibilidad de que se presenten instituciones “expertas” en el diseño de reportes de autoevaluación reflejando realidades inexistentes.

Finalmente, este trabajo no representa el agotamiento de un tema fundamental en la educación superior mexicana. Intenta ser un punto de partida para propiciar el interés de una problemática pendiente de resolverse en el futuro de este nivel educativo, como eje estratégico para el desarrollo del país y de la universidad como referente cultural para la sociedad mexicana.



## ANEXOS



ANEXO I. Programas PROMEP

Denominación de los programas				
Científico-prácticos	Práctico-individualizado	Prácticos	Básicos	Intermedios
CP	PI	P	B	I
<b>Dedicación preponderante de los egresados</b>				
Práctica profesional.	Práctica profesional.	Práctica profesional.	Función docente y de investigación.	Función docente, de investigación y práctica profesional.
<b>Tipos de cursos preponderantes</b>				
Cursos orientados a comunicar experiencias prácticas.	Cursos orientados a comunicar experiencias prácticas.	Cursos orientados a comunicar experiencias prácticas.	Cursos básicos en Ciencia o Humanidades.	Cursos básicos en Ciencia o Humanidades.
Cursos básicos en Ciencia o Humanidades.	Atención individualizada.	Trabajo experimental en laboratorios o talleres.	Trabajo experimental en laboratorios o talleres.	Comunicar experiencias prácticas.
<b>Programas tipo</b>				
Ingeniería, Medicina, Estomatología, Nutrición, Economía, Educación, Psicología, Agronomía, etcétera.	Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Artes Plásticas, Música, etcétera.	Administración Contabilidad Derecho, etcétera.	Matemáticas, Física, Filosofía, Historia, Antropología, etcétera.	Química, Sociología, Computación, etcétera.

Fuente: SEP, en: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx); consultado en 2005.

**ANEXO 2. Proporción de profesores de tiempo completo por tipo y nivel de programa (PROMEP)**

Tipo de programas	Licenciatura %	Especialización %	Maestría %	Doctorado %
Básicos (B)	90	—	90	100
Intermedios (I)	70	—	80	100
Científico-prácticos (CP)	50	20	70	100
Práctico-individualizados (PI)	30	20	50	100
Prácticos (P)	10	20	30	100

Fuente: SEB, en: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx); consultado en 2005.

**ANEXO 3. Proporción de profesores de tiempo completo con doctorado por tipo y nivel de programa (PROMEP)**

Tipo de programas	Licenciatura %	Especialización %	Maestría %	Doctorado %
Básicos (B)	70	—	100	100
Intermedios (I)	30	—	70	100
Científico-prácticos (CP)	15	100 (maestría)	40	100
Práctico-individualizados (PI)	5	100 (maestría)	10	—
Prácticos (P)	3	100 (maestría)	5	—

Fuente: SEB, en: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx); consultado en 2005.

#### ANEXO 4. Personal académico en la evaluación de ANUIES

Perfiles institucionales						
	IDUT	IDEL	IDLM	IDILM	IDILD	IDDP
Proporción del personal académico que cuenta con el título de licenciatura.	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Proporción del personal académico con grado superior a licenciatura.	Mínimo 10%	Mínimo 15%	Mínimo 30%	Mínimo 40%	Mínimo 60%	Mínimo 90%
Proporción del personal académico de tiempo completo.**	**	**	**	**	**	**
Proporción del personal académico de tiempo completo que posee el grado de doctorado (maestría en el perfil IDUT).**	**	**	**	**	**	**
Proporción del personal académico de tiempo completo y definitivo que pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.	No aplica	No aplica	No aplica	Mínimo 15%	Mínimo 30%	Mínimo 60%
Relación profesor/alumno	Máximo 1:20	Máximo 1:20	Máximo 1:15	Máximo 1:10	Máximo 1:10	Máximo 1:3
Proporción de profesores que imparten docencia en el posgrado y poseen este nivel.	No aplica	No aplica	100%	100%	100%	100%

Fuente: Fresán y Taborga (2002).

\*\* No necesariamente

## ANEXO 5. Entrevistas

Institución	Área	Persona entrevistada/puesto	Fecha	Código de entrevistas
ANUIES	Coordinación de Relaciones Interinstitucionales y Órganos Colegiados	Mtro. Rafael Campos Sánchez Coordinador	04/02/05	Entrevista ANUIES 1
FIMPES	Secretaría Ejecutiva	Lic. Luis Olmos Secretario Ejecutivo de la FIMPES	10/03/05	Entrevista FIMPES 1
	Comisión Dictaminadora de la FIMPES	Dra. Zeta Melva Triana Miembro de la Comisión Dictaminadora Ex Directora de la Efectividad de la Universidad de Monterrey	08/06/05	Entrevista FIMPES 2
CENEVAL	Dirección General	Dr. Salvador Malo Director General del CENEVAL	11/05/05	Entrevista FIMPES 2
SEP	Dirección de Regulación	Lic. Héctor Luis Navarro Director de Regulación	26/05/05	Entrevista SEP 1
CACECA	Presidencia	C.P. Eduardo Ávalos Presidente de CACECA	30/05/05	Entrevista CACECA 1
UVM	Rectoría Institucional	Dr. César Morales Hernández Rector Institucional de UVM	15/05/05	Entrevista UVM 1
	Dirección General de Efectividad Institucional	Dra. Consuelo Díaz Amador Directora General de Efectividad Institucional	16/02/05 25/02/05	Entrevista UVM 2

Continúa...

Institución	Área	Persona entrevistada/puesto	Fecha	Código de entrevistas
UIA	Rectoría de la UIA, Campus Ciudad de México	Dr. José Morales Orozco, S.J. Rector	31/05/05	Entrevista UIA 1
		Dr. Carlos Muñoz Izquierdo Académico-Investigador	07/05/05	Entrevista UIA 2
ITESM	Dirección General, Campus Ciudad de México	Lic. Salvador E. Garza Boardman Director General	28/08/05	Entrevista ITESM 1
		Ing. Daniel Ballesteros Orozco Director de Desarrollo Académico y Efectividad Institucional	28/08/05	Entrevista ITESM 2

Fuente: Fresán y Taborga (2002).



## GUÍA DE ENTREVISTAS

### *Información general de las entrevistas*

**Presentación.** Estamos realizando la investigación denominada “Las instituciones privadas en la educación superior: evaluación, acreditación y calidad”. Por tal motivo solicitamos y agradecemos su apoyo en el trabajo de campo, por medio de una entrevista, bajo la siguiente guía.

#### **Datos generales:**

Nombre del entrevistado

Institución u organismo

Puesto

Fecha

### **Guía 1. Entrevista para informantes clave de las instituciones de educación superior**

- 
1. ¿Qué significa para esta institución la calidad institucional en la educación superior y qué factores contribuyen a la calidad de una institución?

---

  2. ¿Usted cree que existen diferencias de fondo o de matiz en cuanto a la idea de lo que es una institución de calidad entre las instituciones públicas y privadas?

---

  3. Aunque la educación superior en México es impartida en su mayoría por el sector público, el crecimiento del sector privado ha sido mayor en los últimos años.

¿Cuáles son, a su juicio, los factores que explican el crecimiento de la educación superior privada? ¿Este incremento supone la preservación e incluso el incremento paralelo de la calidad?

---

4. Dado el crecimiento de las instituciones privadas de calidad precaria (las llamadas universidades “patito”), ¿considera usted apropiados (suficientes, claros, eficientes) los actuales procesos de reconocimiento de validez oficial de la SEP? ¿Por qué?

---

5. En el caso de instituciones públicas que incorporan universidades privadas, tal es el caso de la UNAM, el IPN o las universidades estatales, ¿considera que sus procesos de incorporación son apropiados (suficientes, claros, eficientes)?

---

6. Sabemos que la ANUIES realiza un proceso de evaluación institucional para el ingreso y la permanencia de las instituciones públicas y privadas a la Asociación. ¿Esta institución ha sido evaluada por la ANUIES? ¿Cuándo y cuántas veces ha participado en este proceso?

Si la institución ha sido evaluada por la ANUIES, explique por favor los siguientes aspectos:

- a) Objetivos de la evaluación.
  - b) Criterios e indicadores más complicados para su cumplimiento.
  - c) Criterios e indicadores trascendentales para la vida institucional.
  - d) Ventajas y desventajas del proceso de evaluación institucional.
  - e) Cambios institucionales y organizacionales posteriores a la evaluación.
  - f) Significado de pertenencia a la ANUIES.
- 

7. Sabemos que la FIMPES realiza un proceso de acreditación institucional para el ingreso y la permanencia de las instituciones privadas a la Federación. ¿Esta institución ha sido evaluada por la FIMPES? ¿Cuándo y cuántas veces ha participado en este proceso? Si no ha participado en este proceso, ¿cuáles son las causas de esa decisión?

Si la institución ha sido acreditada por la FIMPES, explique por favor los siguientes aspectos:

- a) Objetivos de la evaluación.
- b) Criterios e indicadores más complicados para su cumplimiento.
- c) Criterios e indicadores trascendentales para la vida institucional.
- d) Ventajas y desventajas del proceso de evaluación institucional.

- e) Cambios institucionales y organizacionales posteriores a la acreditación.
- f) Significado de pertenecer a la FIMPES.

- 
8. ¿Cuáles son las coincidencias y divergencias en el proceso de evaluación y acreditación que realiza la ANUIES y la FIMPES en México?

---

  9. Dadas las características del mercado de la educación superior en México, ¿cuáles son los beneficios que le reporta el ingreso a la ANUIES y la acreditación institucional de la FIMPES a su institución?

---

  10. ¿Cuáles son las diferencias principales entre la administración de una organización de carácter empresarial y una universidad?

---

  11. ¿Los procesos de acreditación institucional y de programas académicos, así como la certificación de personas, modifican las estructuras organizacionales en la institución y sus diferentes unidades académicas?

---

  12. ¿Hasta dónde ciertas prácticas administrativas, tales como los discursos de calidad y excelencia y las estrategias de mercadotecnia, son aplicables a la gestión de una organización educativa como la universidad?

---

  13. Además de la evaluación y la acreditación institucionales que realizan la ANUIES y la FIMPES, sabemos que existen organismos acreditadores a nivel internacional. ¿Esta institución ha participado en algún proceso de esta naturaleza? ¿Por qué?

---

  14. ¿Usted considera que los resultados de los procesos de evaluación suelen utilizarse en las instituciones de educación superior privadas para propiciar una mayor aceptación social?

---

  15. ¿Qué estrategias utiliza la institución para sustentar su prestigio en el mercado de la educación superior?

---

  16. En el supuesto de mejorar la calidad de las instituciones de educación superior, existen otros organismos en México que realizan acreditación de programas educativos (validados por el COPAES) y certificación de personas (CENEVAL y SNI). Además de la acreditación institucional ¿en cuáles de estos procesos participa y por qué se han elegido éstos o se han excluido otros? ¿Cuáles han sido los beneficios que le reporta a la institución participar en estos procesos?
-

## Guía 2. Entrevista para informantes clave del COPAES

- 
1. ¿Qué significa para el COPAES la calidad institucional en educación superior?

---

  2. ¿Cuáles son los factores principales que contribuyen a la calidad de una institución de educación superior?

---

  3. ¿Esta idea de calidad institucional se aplica independientemente del carácter público o privado de las instituciones?

---

  4. ¿Usted cree que existen diferencias de fondo o de matiz en cuanto a la idea de lo que es una institución de calidad entre las instituciones públicas y privadas?

---

  5. ¿Cuáles son las diferencias más relevantes?

---

  6. Sabemos que el COPAES tiene entre sus funciones legitimar a los organismos de acreditación de programas educativos, ¿cuáles son los problemas de mayor relevancia en este proceso?

---

  7. De acuerdo con la percepción del COPAES, cuando una institución realiza el proceso de acreditación de programas, los siguientes aspectos se caracterizan por:
    - a) Objetivos de la evaluación-acreditación.
    - b) Criterios e indicadores más complicados en el proceso.
    - c) Ventajas y desventajas del proceso de acreditación de programas.
    - d) Cambios institucionales y organizacionales posteriores a la acreditación.

---

  8. ¿Considera que el uso de los resultados de la acreditación de un programa académico varía de acuerdo con el carácter público o privado de las instituciones? ¿Por qué?

---

  9. ¿Los resultados de los procesos de acreditación de programas académicos suelen socializarse a toda la comunidad universitaria en las instituciones de educación superior públicas y particulares?

---

  10. ¿Considera usted que los resultados de los procesos de acreditación institucional y de programas académicos suelen utilizarse en las instituciones de educación superior particulares para propiciar una mayor aceptación social (prestigio, participación en el mercado, incremento de colegiaturas)?

---

  11. ¿Tiene algún efecto en el mercado de la educación superior la acreditación de programas educativos en el caso de las instituciones particulares?
-

- 
12. ¿Hay instituciones de educación superior que no acepten del todo los procesos de acreditación de programas académicos?
- 
13. ¿A qué elementos atribuye esa reticencia?
- 
14. ¿Qué otros procesos realiza COPAES y qué otras actividades promueve para propiciar la mejora de las instituciones de educación superior?
- 
15. ¿Cuál es la respuesta de las instituciones de educación superior particulares a tales procesos y actividades?
- 
16. ¿Qué representa para una institución privada contar con programas acreditados?
- 
17. En México existe el proceso de acreditación institucional que desarrolla la FIMPES (sólo para instituciones particulares) y la evaluación institucional para ingreso y permanencia a la ANUIES (instituciones públicas y particulares). ¿Usted considera que el proceso de evaluación-acreditación institucional que desarrollan estos organismos debería vincularse con el proceso de acreditación de programas educativos? ¿Por qué y de qué manera?
- 
18. ¿Usted considera que el proceso de evaluación-acreditación de programas (COPAES, CIEES, PNP) debería vincularse con el proceso de certificación de personas (por ejemplo, CENEVAL y el SNI)? ¿Por qué y de qué manera?
- 
19. ¿Los procesos de acreditación institucional y de programas académicos, así como la certificación de personas, modifican las estructuras organizacionales en las instituciones de educación superior?
- 
20. ¿Hasta dónde ciertas prácticas de gestión de empresas netamente comerciales, como los discursos de calidad y excelencia, y las estrategias de mercadotecnia, son aplicables a la gestión de una organización educativa como la universidad?
- 
21. ¿Las universidades particulares desarrollan activamente propuestas para impulsar mecanismos de calidad —como la acreditación institucional— de programas y certificación de personas, creando nuevas estructuras en su organización?
- 
22. ¿Qué estrategias considera usted que utilizan las instituciones particulares para sustentar su prestigio en el mercado de la educación superior?
- 
23. Dado el crecimiento de las instituciones particulares de calidad precaria (las llamadas universidades “patito”), ¿considera usted apropiados (suficientes, claros, eficientes) los actuales procesos de reconocimiento de validez oficial de la SEP? ¿Por qué?
-

- 
24. ¿Considera que pueden y deben modificarse?
- 
25. ¿Cuáles son las modificaciones esenciales que se requieren?
- 
26. ¿Existe algún tipo de colaboración entre la SEP y el COPAES para resolver el problema del otorgamiento indiscriminado del RVOE? ¿En qué consiste?
- 
27. En el caso de instituciones públicas que incorporan instituciones privadas, tal es el caso de la UNAM, el IPN o las universidades estatales, ¿considera que sus procesos de incorporación son apropiados (suficientes, claros, eficientes)?
- 
28. ¿Considera que pueden y deben modificarse?
- 
29. ¿Cuáles son las modificaciones esenciales que se requieren?
- 
30. Para estos casos, ¿existe algún tipo de colaboración entre las distintas instituciones y la COPAES para resolver el problema de incorporaciones indiscriminadas? ¿En qué consiste?
- 
31. ¿Cuáles considera las diferencias de mayor relevancia entre el otorgamiento del RVOE por parte de la SEP y la incorporación por medio de otras instituciones?
- 

### Guía 3. Entrevista para informantes clave de los CIEES

- 
1. ¿Qué significa para los CIEES la calidad institucional en educación superior?
- 
2. ¿Cuáles son los factores principales que contribuyen a la calidad de una institución de educación superior?
- 
3. ¿Esta idea de calidad institucional se aplica independientemente del carácter público o privado de las instituciones?
- 
4. ¿Usted cree que existen diferencias de fondo o de matiz en cuanto a la idea de lo que es una institución de calidad entre las instituciones públicas y privadas?
- 
5. ¿Cuáles son las diferencias más relevantes?
-

- 
6. Sabemos que los CIEES tienen entre sus principales objetivos evaluar las funciones y los programas académicos que se imparten en las instituciones educativas que lo solicitan y formular recomendaciones puntuales para su mejoramiento. ¿Cuáles son los problemas de mayor relevancia en este proceso?
- 
7. Los datos reflejan que los CIEES han logrado un mayor impacto en instituciones públicas más que en privadas. ¿A que factores atribuye este comportamiento?
- 
8. De acuerdo con la percepción de la coordinación general de los CIEES, cuando una institución realiza el proceso de evaluación de programas, ¿qué es lo que caracteriza a los siguientes aspectos?:
- a) Objetivos de la evaluación-acreditación.
  - b) Criterios e indicadores más complicados en el proceso.
  - c) Ventajas y desventajas del proceso de acreditación de programas.
  - d) Cambios institucionales y organizacionales posteriores a la acreditación.
- 
9. ¿Considera que el uso de los resultados de la evaluación de un programa académico varía de acuerdo con el carácter público o privado de las instituciones? ¿Por qué?
- 
10. ¿Los resultados de los procesos de evaluación de programas académicos suelen socializarse a toda la comunidad universitaria en las instituciones de educación superior públicas y particulares?
- 
11. ¿Considera usted que los resultados de los procesos de acreditación institucional y de evaluación de programas académicos suelen utilizarse en las instituciones de educación superior particulares para propiciar una mayor aceptación social (prestigio, participación en el mercado, incremento de colegiaturas)?
- 
12. ¿Tiene algún efecto en el mercado de educación superior la evaluación de programas educativos en el caso de las instituciones particulares?
- 
13. ¿Hay instituciones de educación superior que no acepten del todo los procesos de acreditación de programas académicos?
- 
14. ¿A qué elementos atribuye esa reticencia?
- 
15. ¿Qué otros procesos realizan los CIEES y qué otras actividades promueve para propiciar la mejora de las instituciones de educación superior?
-

- 
16. ¿Cuál es la respuesta de las instituciones de educación superior particulares a tales procesos y actividades?
- 
17. ¿Qué representa para una institución privada contar con programas acreditados?
- 
18. En México existe el proceso de acreditación institucional que desarrolla la FIMPES (sólo para instituciones particulares) y la evaluación institucional para ingreso y permanencia a la ANUIES (instituciones públicas y particulares). ¿Usted considera que el proceso de evaluación-acreditación institucional que desarrollan estos organismos debería vincularse con el proceso de acreditación de programas educativos? ¿Por qué y de qué manera?
- 
19. ¿Usted considera que el proceso de evaluación-acreditación de programas (COPAES, CIEES, PNP) debería vincularse con el proceso de certificación de personas (por ejemplo, Ceneval y el SNI)? ¿Por qué y de qué manera?
- 
20. ¿Los procesos de acreditación institucional y de programas académicos, así como la certificación de personas, modifican las estructuras organizacionales en las instituciones de educación superior?
- 
21. ¿Hasta dónde ciertas prácticas de gestión de empresas netamente comerciales, como los discursos de calidad y excelencia, y las estrategias de mercadotecnia, son aplicables a la gestión de una organización educativa como la universidad?
- 
22. ¿Las universidades particulares desarrollan activamente propuestas para impulsar mecanismos de calidad — como la acreditación institucional — de programas y certificación de personas, creando nuevas estructuras en su organización?
- 
23. ¿Qué estrategias considera usted que utilizan las instituciones particulares para sustentar su prestigio en el mercado de la educación superior?
- 
24. Dado el crecimiento de las instituciones particulares de calidad precaria (las llamadas universidades “patito”), ¿considera usted apropiados (suficientes, claros, eficientes) los actuales procesos de reconocimiento de validez oficial de la SEP? ¿Por qué?
- 
25. ¿Considera que pueden y deben modificarse?
- 
26. ¿Cuáles son las modificaciones esenciales que se requieren?
-

- 
27. ¿Existe algún tipo de colaboración entre la SEP y el COPAES para resolver el problema del otorgamiento indiscriminado del RVOE? ¿En qué consiste?
- 
28. En el caso de instituciones públicas que incorporan instituciones privadas, tal es el caso de la UNAM, el IPN o las universidades estatales, ¿considera que sus procesos de incorporación son apropiados (suficientes, claros, eficientes)?
- 
29. ¿Considera que pueden y deben modificarse?
- 
30. ¿Cuáles son las modificaciones esenciales que se requieren?
- 
31. Para estos casos, ¿existe algún tipo de colaboración entre las distintas instituciones y los CIEES para resolver el problema de incorporaciones indiscriminadas? ¿En qué consiste?
- 
32. ¿Cuáles considera las diferencias de mayor relevancia entre el otorgamiento del RVOE por parte de la SEP y la incorporación por medio de otras instituciones?
- 

#### **Guía 4. Entrevista para informantes clave de la FIMPES, ANUIES, CENEVAL, CACECA Y SEP**

- 
1. ¿Esta idea es válida para cualquier institución de educación superior, sea pública o particular?
- 
2. ¿Hay diferencia en cuanto al significado de la calidad entre las instituciones públicas y privadas?
- 
3. Dado el crecimiento de las instituciones particulares de calidad precaria (las llamadas universidades “patito”), ¿considera usted apropiados (suficientes, claros, eficientes) los actuales procesos de reconocimiento de validez oficial de la SEP?  
¿Por qué?
- 
4. ¿Considera que pueden y deben modificarse?
- 
5. ¿Cuáles son las modificaciones esenciales que se requieren?
- 
6. En el caso de instituciones públicas que incorporan instituciones privadas, como la UNAM, el IPN o las universidades estatales, ¿considera que sus procesos de incorporación son apropiados (suficientes, claros, eficientes)?
-

- 
7. ¿Considera que pueden y deben modificarse?
- 
8. ¿Cuáles son las modificaciones esenciales que se requieren?
- 
9. Para estos casos, ¿existe algún tipo de colaboración entre las distintas instituciones y la FIMPES a fin de resolver el problema de incorporaciones indiscriminadas? ¿En qué consiste?
- 
10. ¿Cuáles considera las diferencias de mayor relevancia entre el otorgamiento del RVOE por parte de la SEP y la incorporación por medio de otras instituciones?
- 
11. ¿Hay problemas para la constatación de los estándares institucionales en el proceso de acreditación institucional para el ingreso a la FIMPES?
- 
12. ¿Cuáles son las principales reacciones de las instituciones de educación superior públicas y privadas ante los resultados de la evaluación para el ingreso a la ANUIES cuando éstos son favorables?
- 
13. ¿Y cuando éstos son desfavorables?
- 
14. Existen algunas instituciones particulares que han realizado procesos de acreditación institucional y de programas con organismos internacionales, ¿qué representa y cuál es el efecto que esto tiene en el mercado de la educación superior?
- 
15. ¿Cuál es el uso que las instituciones dan a los resultados obtenidos en el proceso de acreditación institucional?
- 
16. Cuando las instituciones cumplen la mayoría de los criterios, pero presentan deficiencias en algunos estándares relevantes, ¿existen opciones para lograr la acreditación institucional?
- 
17. ¿Cuáles son los beneficios que le reporta la acreditación institucional de la FIMPES a las instituciones particulares en el mercado de la educación superior?
- 
18. ¿Tiene algún efecto en el mercado de educación superior la acreditación institucional de la FIMPES en el caso de las instituciones particulares?
- 
19. ¿En qué medida los procesos de acreditación institucional, como el que realiza la FIMPES, o de evaluación institucional, como el que aplica la ANUIES,

repercuten en la mejora de la calidad de las instituciones de educación superior?

---

20. Para una institución de educación superior, ¿cuál es la importancia relativa de los procesos de evaluación y acreditación institucionales respecto a los de evaluación de programas (CIEES y COPAES) o de certificación de personas (SNI y CENEVAL)?

---

  21. ¿Considera que la importancia relativa de estos procesos varía de acuerdo con el carácter público o particular de las instituciones? ¿Por qué?

---

  22. ¿Qué actores institucionales se involucran en el proceso de acreditación institucional de la FIMPES y cuáles son sus roles?

---

  23. ¿Cuáles son los problemas de mayor relevancia en la interacción entre los actores que participan en el proceso de acreditación institucional?

---

  24. ¿Hay instituciones de educación superior que no acepten del todo los procesos de evaluación-acreditación?

---

  25. ¿A qué elementos atribuye esa reticencia?

---

  26. Además de los procesos de acreditación institucional, ¿qué otros procesos realiza la FIMPES y qué otras actividades promueve para propiciar la mejora de las instituciones de educación superior?

---

  27. ¿Cuál es la respuesta de las instituciones de educación superior particulares a tales procesos y actividades?

---

  28. ¿Los resultados de los procesos de acreditación institucional suelen socializarse a toda la comunidad universitaria en las instituciones de educación superior públicas y particulares?

---

  29. ¿Qué representa para una institución privada pertenecer a la ANUIES y a la FIMPES?

---

  30. ¿Considera usted que los resultados de los procesos de acreditación institucional suelen utilizarse en las instituciones de educación superior particulares para propiciar una mayor aceptación social (prestigio, participación en el mercado, incremento de colegiaturas)?
-



## TABLAS



TABLA 1. Matrícula y oferta educativa (2007-2011)

Institución	Matrícula			Oferta educativa	
	Licenciatura	Posgrado	Total	Programas de licenciatura	Programas de posgrado
<b>2007</b>					
Sistema Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	55 074	6 082	61 156	412	218
Sistema Universidad Iberoamericana	18 710	2 414	21 124	124	94
Sistema Universidad del Valle de México	51 546	3 532	55 078	555	114
<b>2008</b>					
Sistema Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	56 978	6 414	63 392	531	208
Sistema Universidad Iberoamericana	18 335	2 026	20 361	119	94
Sistema Universidad del Valle de México	53 219	4 881	58 100	500	110
<b>2009</b>					
Sistema Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	55 225	6 299	61 524	531	190

Continúa...

Institución	Matrícula			Oferta educativa	
	Licenciatura	Posgrado	Total	Programas de licenciatura	Programas de posgrado
<b>2009</b>					
Sistema Universidad Iberoamericana	17 784	2 123	19 907	116	93
Sistema Universidad del Valle de México	56 197	4 488	60 685	593	122
<b>2010</b>					
Sistema Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	61 766	9 005	70 771	1 074	279
Sistema Universidad Iberoamericana	17 888	2 367	20 255	121	96
Sistema Universidad del Valle de México	61 061	4 983	66 044	593	129
<b>2011</b>					
Sistema Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	62 261	9 890	72 151	832	293
Sistema Universidad Iberoamericana	17 013	2 132	19 145	130	97
Sistema Universidad del Valle de México	59 019	4 983	63 940	667	146

Fuente: Fresán y Taborga (2002).

TABLA 2. Personal académico (2007-2011)

Institución	Personal académico				
	Tiempo de dedicación				
	Tiempo completo	Tres cuartos de tiempo	Medio tiempo	Por hora	Planta académica total
<b>2007</b>					
Sistema ITESM	1 820	0	100	4 319	6 239
Sistema UIA	509	2	60	1 717	2 288
Sistema UVM	402	54	137	1 674	2 267
<b>2008</b>					
Sistema ITESM	2 076	4	336	4 194	6 610
Sistema UIA	418	13	57	1 791	2 279
Sistema UVM	444	97	117	5 685	6 343
<b>2009</b>					
Sistema ITESM	1 765	0	310	4 938	7 013
Sistema UIA	518	7	52	1 584	2 161
Sistema UVM	317	38	90	6 911	7 356
<b>2010</b>					
Sistema ITESM	1 569	5	173	5 918	7 665
Sistema UIA	468	11	30	1 468	1 977
Sistema UVM	436	18	25	8 438	8 917
<b>2011</b>					
Sistema ITESM	1 506	2	190	7 128	8 826
Sistema UIA	478	8	32	1 424	1 942
Sistema UVM	418	8	208	7 676	8 310

*Continúa...*

Institución	Personal académico					
	Escolaridad					
	Técnico Superior Universit.	Lic	Esp	Mtría	Doc	% Prof con doctorado
<b>2007</b>						
Sistema ITESM	25	988	28	3 816	1 382	22.2
Sistema UIA	9	1 194	90	857	219	9.6
Sistema UVM	357	3 228	124	2 821	237	10.5
<b>2008</b>						
Sistema ITESM	31	1 206	26	4 072	1 275	19.3
Sistema UIA	0	884	13	1 407	217	9.5
Sistema UVM	221	2 716	259	2 925	222	3.5
<b>2009</b>						
Sistema ITESM	40	1 603	34	4 041	1 295	18.5
Sistema UIA	8	847	41	916	165	7.6
Sistema UVM	244	3 048	645	3 042	377	5.1
<b>2010</b>						
Sistema ITESM	68	1 851	29	4 343	1 374	17.9
Sistema UIA	8	847	41	916	165	8.3
Sistema UVM	350	4 459	225	3 530	313	3.5
<b>2011</b>						
Sistema ITESM	2	2 255	83	5 025	1 461	16.6
Sistema UIA	17	753	57	923	192	9.9
Sistema UVM	312	4 309	83	3 237	369	4.4

Institución	Personal académico					
	Sistema Nacional de Investigadores					
	Candidato	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Total	% Prof SNI/ PTC
<b>2007</b>						
Sistema ITESM	94	110	24	6	234	12.9
Sistema UIA	16	55	17	3	91	17.9
Sistema UVM	0	0	0	3	3	0.7
<b>2008</b>						
Sistema ITESM	86	120	29	5	240	11.6
Sistema UIA	14	54	18	4	90	21.5
Sistema UVM	0	0	0	2	2	0.5
<b>2009</b>						
Sistema ITESM	78	141	28	8	255	14.4
Sistema UIA	16	51	24	5	96	18.5
Sistema UVM	0	0	1	1	2	0.6
<b>2010</b>						
Sistema ITESM	81	153	29	8	271	17.3
Sistema UIA	11	58	27	6	102	21.8
Sistema UVM	0	0	3	3	6	1.4
<b>2011</b>						
Sistema ITESM	69	155	31	9	264	17.5
Sistema UIA	11	61	25	7	104	21.8
Sistema UVM	0	0	3	3	6	1.4

TABLA 3. Programas de licenciatura evaluados y acreditados (2007-2011)

Institución	Evaluación CIEES			Acreditación		
	Programas Nivel I Lic.	Mtría.	Doct.	Programas existentes	Programas acreditados	% Programas acreditados
<b>2007</b>						
Sistema ITESM	ND	25	1	ND	ND	
Sistema UIA	ND	28	4	ND	ND	
Sistema UVM	ND	0	0	ND	ND	
<b>2008</b>						
Sistema ITESM	30	25	1	531	185	34.84
Sistema UIA	27	28	4	119	27	22.69
Sistema UVM	0	0	0	596	46	7.72
<b>2009</b>						
Sistema ITESM	40	25	1	581	197	33.91
Sistema UIA	27	28	4	116	28	24.14
Sistema UVM	0	0	0	684	50	7.31
<b>2010</b>						
Sistema ITESM	47	27	1	1 074	187	17.41
Sistema UIA	27	28	4	121	35	28.93
Sistema UVM	0	0	0	644	41	6.37
<b>2011</b>						
Sistema ITESM	47	27	1	832	155	18.63
Sistema UIA	27	28	4	130	41	31.54
Sistema UVM	0	0	0	667	54	8.10

TABLA 4. Programas de posgrados PNPC (2007-2011)

Institución	Posgrados PNPC				
	Programas PNP		Programas PFC		Total posgrados PNPC
	Competencias Internacional	Consolidados	En desarrollo	De reciente creación	
<b>2007</b>					
Sistema ITESM	0	27	9	3	39
Sistema UIA	1	6	2	1	10
Sistema UVM	0	0	0	0	0
<b>2008</b>					
Sistema ITESM	0	27	9	5	41
Sistema UIA	1	6	2	1	10
Sistema UVM	0	0	0	0	0
<b>2009</b>					
Sistema ITESM	0	27	9	5	41
Sistema UIA	1	6	2	1	10
Sistema UVM	0	0	0	0	0
<b>2010</b>					
Sistema ITESM	0	27	11	5	43
Sistema UIA	1	6	2	1	10
Sistema UVM	0	0	0	0	0
<b>2011</b>					
Sistema ITESM	3	22	19	5	49
Sistema UIA	3	4	3	0	10
Sistema UVM	0	0	0	0	0

**TABLA 5. Programas del ITESM acreditados por organismos reconocidos por el COPAES (mayo 2013)**

<b>Campus</b>	<b>Programas</b>	<b>Organismo</b>	<b>Vigencia</b>
Campus Aguascalientes	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2014-02-18
	Administración de Empresas	CACECA	2015-12-17
	Negocios Internacionales	CACECA	2015-12-17
Campus Central Veracruz	Mercadotecnia	CACECA	2015-12-17
	Administración y Estrategia de Negocios	CACECA	2017-05-31
	Negocios Internacionales	CACECA	2017-05-31
Campus Chiapas	Administración de Empresas	CACECA	2015-10-18
	Administración de Empresas	CACECA	2015-12-07
	Administración Financiera	CACECA	2015-12-07
	Mercadotecnia	CACECA	2015-12-07
	Negocios Internacionales	CACECA	2015-12-07
Campus Chihuahua	Licenciatura en Derecho	CONFEDÉ	2014-03-03
	Ingeniería Mecánica Administrativa	CACEI	2014-02-18
	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2014-02-18
	Negocios Internacionales	CACECA	2016-12-16
	Administración Financiera	CACECA	2016-12-16
	Administración de Empresas	CACECA	2016-12-16
	Creación y Desarrollo de Empresas	CACECA	2017-11-30
Campus Ciudad de México	Ciencia Política	ACCECISO	2016-01-13
	Relaciones Internacionales	ACCECISO	2016-01-14
	Periodismo y Medios de Información	ACCECISO	2016-01-15
	Ciencias de la Comunicación	ACCECISO	2016-01-16
	Licenciado en Psicología Organizacional	CNEIP	2016-05-06
	Contaduría Pública y Finanzas	CACECA	2016-06-01
	Administración Financiera	CACECA	2016-06-10

Campus	Programas	Organismo	Vigencia
Campus Ciudad de México	Negocios Internacionales	CACECA	2016-06-15
	Administración de Empresas	CACECA	2016-07-15
	Mercadotecnia	CACECA	2016-07-07
	Licenciatura en Arquitectura	ANPADEH	2017-06-30
	Diseño Industrial	COMAPROD	2017-06-28
Campus Ciudad Juárez	Mecatrónica	CACEI	2015-08-19
	Tecnológicas Electrónicas	CACEI	2015-08-19
	Negocios Internacionales	CACECA	2016-10-31
	Contaduría Pública y Finanzas	CACECA	2016-10-31
Campus Estado de México	Licenciatura de Mercadotecnia	CACECA	2013-12-05
	Licenciatura en Administración Financiera	CACECA	2013-12-05
	Licenciatura en Contabilidad Fiscal y Financiera	CACECA	2013-12-05
	Licenciatura en Administración de Empresas	CACECA	2013-12-05
	Licenciatura en Comercio Internacional	CACECA	2013-12-05
	Ingeniería en Sistemas Computacionales	CONAIC	2015-01-25
	Licenciatura en Derecho	CONAED	2013-08-28
	Ingeniería Mecatrónica	CACEI	2013-08-14
	Ingeniería en Sistemas Computacionales	CACEI	2013-08-14
	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2016-02-08
Campus Guadalajara	Licenciatura en Arquitectura	ANPADEH	2016-06-30
	Diseño Industrial	COMAPROD	2017-03-21
	Licenciatura en Economía	CONACE	2017-08-04
	Relaciones Internacionales	ACCECISO	2016-01-12
	Administración de empresas	CACECA	2016-02-28
	Administración Financiera	CACECA	2016-02-28
	Mercadotecnia	CACECA	2016-02-28
	Licenciatura en Arquitectura	ANPADEH	2016-06-30

*Continúa...*

<b>Campus</b>	<b>Programas</b>	<b>Organismo</b>	<b>Vigencia</b>
Campus Guadalajara	Diseño Industrial	COMAPROD	2017-12-15
	Ingeniería en Tecnologías Computacionales	CACEI	2018-02-15
	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2018-02-15
	Ingeniería Mecatrónica	CACEI	2018-02-15
	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2018-02-15
	Contaduría Pública y Finanzas	CACECA	2016-02-28
	Negocios Internacionales	CACECA	2016-02-28
Campus Hidalgo	Administración de Empresas	CACECA	2015-10-25
	Contaduría Pública y Finanzas	CACECA	2015-10-25
	Ingeniería en Tecnologías de Información y Comunicaciones	CONAIC	2017-11-08
Campus Laguna	Ingeniería Mecatrónica	CACEI	2014-02-18
	Administración Financiera	CACECA	2016-11-28
	Administración de Empresas	CACECA	2016-11-28
	Negocios Internacionales	CACECA	2016-11-28
	Contaduría Pública y Finanzas	CACECA	2016-11-28
Campus Monterrey	Administración de Empresas	CACECA	2015-09-25
	Administración Financiera	CACECA	2015-09-25
	Contaduría Pública y Finanzas	CACECA	2015-09-25
	Mercadotecnia	CACECA	2015-09-25
	Negocios Internacionales	CACECA	2015-09-25
	Ingeniería en Tecnología Electrónica	CACEI	2016-02-08
	Ingeniería Mecatrónica	CACEI	2016-02-08
	Ingeniería Mecánico Electricista	CACEI	2016-02-08
	Ingeniería Mecánico Administrador	CACEI	2016-02-08
	Administración de Empresas	CACECA	2016-02-10
	Mercadotecnia	CACECA	2016-02-10
	Negocios Internacionales	CACECA	2016-02-10

Campus	Programas	Organismo	Vigencia
Campus Monterrey	Licenciatura en Arquitectura	ANPADEH	2016-06-30
	Ingeniero en Tec. de Información y Comunicaciones	CONAIC	2016-07-01
	Licenciado en Administración de Tec. de Información	CONAIC	2016-07-01
	Ingeniero en Tecnologías Computacionales	CONAIC	2016-07-01
	Licenciado en Psicología Organizacional	CNEIP	2016-09-06
	Ingeniería Biomédica	CACEI	2016-12-15
	Ingeniería en Sistemas Computacionales	CACEI	2016-12-15
	Ingeniería Biotecnología	CACEI	2017-02-16
	Ingeniería en Industrias Alimentarias	CACEI	2017-02-16
	Ingeniería Civil	CACEI	2017-02-16
	Ingeniería en Sistemas Computacionales	CACEI	2017-02-16
	Ingeniería en Tecnologías Electrónicas	CACEI	2017-02-16
	Ingeniería en Sistemas Electrónicos	CACEI	2017-02-16
	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2017-02-16
	Ingeniería Mecatrónica	CACEI	2017-02-16
	Ingeniería Mecánica Administrativa	CACEI	2017-02-16
	Ingeniería Mecánica Electricista	CACEI	2017-02-16
	Ingeniería Mecatrónica	CACEI	2017-02-16
	Ingeniería Química Administrativa	CACEI	2017-02-16
	Ingeniería Química y de Sistemas	CACEI	2017-02-16
Ingeniería Física Industrial	CACEI	2017-02-16	
Ingeniería Biomédica	CACEI	2017-02-16	

*Continúa...*

Campus	Programas	Organismo	Vigencia	
Campus Monterrey	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2017-02-16	
	Licenciatura en Ciencia Política	ACCECISO	2017-03-14	
	Licenciatura en Relaciones Internacionales	ACCECISO	2017-03-14	
	Licenciatura en Periodismo y Medios de Información	CONAC	2017-03-27	
	Licenciatura en Comunicación y Medios Digitales	CONAC	2017-03-27	
	Licenciatura en Economía	CONACE	2017-06-13	
	Ingeniería en Tec. de Información y Comunicaciones	CACEI	2017-07-12	
	Ingeniería en Tecnologías Computacionales	CACEI	2017-07-12	
	Ingeniería Mecatrónica	CACEI	2017-07-12	
	Ingeniería en Tecnologías Electrónicas	CACEI	2017-07-12	
	Ingeniería Mecatrónica	CACEI	2017-07-12	
	Ingeniería en Tec. de Información y Comunicaciones	CACEI	2017-07-12	
	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2017-07-12	
	Ingeniería Mecánico Electricista	CACEI	2017-07-12	
	Ingeniería Mecánica Administrativa	CACEI	2017-07-12	
	Ingeniería en Telecomunicaciones y Sist. Elec.	CACEI	2017-07-12	
	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2017-07-12	
	Médico Cirujano	COMAEM	2018-01-16	
	Campus Puebla	Ingeniería en Tecnologías Computacionales	CACEI	2014-08-12
		Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2014-08-12
Ingeniería Mecánica Administrativa		CACEI	2014-08-12	

Campus	Programas	Organismo	Vigencia
Campus Puebla	Ingeniería Mecatrónica	CACEI	2014-08-12
	Licenciatura en Derecho	CONAED	2014-10-16
	Licenciatura en Relaciones Internacionales	ACCECISO	2014-11-26
	Ingeniería Industrial	CACEI	2014-11-26
	Licenciatura en Administración de Tec. de Información	CONAIC	2014-12-14
	Creación y Desarrollo de Empresas	CACECA	2018-04-30
Campus Querétaro	Mecánico Administrador	CACEI	2015-08-19
	Ingeniería en Industrias Alimentarias	CACEI	2014-02-18
	Licenciatura en Arquitectura	ANPADEH	2014-07-01
	Relaciones Internacionales	ACCECISO	2015-06-01
	Tecnológicas Electrónicas	CACEI	2015-08-19
	Administración de Empresas	CACECA	2016-03-31
	Contaduría Pública y Finanzas	CACECA	2016-03-31
	Mercadotecnia	CACECA	2016-03-31
	Negocios Internacionales	CACECA	2016-03-31
	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2016-08-11
	Ingeniero Agrónomo	COMEAA	2017-01-05
Diseño Industrial	COMAPROD	2017-06-28	
Campus Saltillo	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2014-02-18
	Administración de Empresas	CACECA	2016-04-23
	Negocios Internacionales	CACECA	2016-04-23
	Contaduría Pública y Finanzas	CACECA	2016-04-23
Campus San Luis Potosí	Administración de Empresas	CACECA	2016-05-30
	Negocios Internacionales	CACECA	2016-05-30
	Ingeniería Mecatrónica	CACEI	2016-08-11
	Creación y Desarrollo de Empresas	CACECA	2017-04-30

Continúa...

Campus	Programas	Organismo	Vigencia
Campus Santa Fe	Ingeniería Mecatrónica	CACEI	2014-02-18
	Relaciones Internacionales	ACCECISO	2015-06-28
	Ingeniería Industrial	CACEI	2015-08-19
	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2016-12-15
	Ingeniería Mecatrónica	CACEI	2016-12-15
	Administración de Empresas	CACECA	2014-05-06
	Administración Financiera	CACECA	2014-05-06
	Comercio Internacional	CACECA	2014-05-06
	Mercadotecnia	CACECA	2014-05-06
	Mercadotecnia	CACECA	2014-06-04
Campus Sonora Norte	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2013-02-21
	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2015-04-15
	Licenciatura en Arquitectura	ANPADEH	2017-06-30
Campus Tampico	Licenciatura en Mercadotecnia	CACECA	2013-10-16
	Licenciatura en Administración de Tec. de Información	CONAIC	2014-03-25
	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2014-08-12
	Negocios Internacionales	CACECA	2016-05-20
	Administración de Empresas	CACECA	2016-05-20
Campus Toluca	Administración de Empresas	CACECA	2016-12-19
	Contaduría Pública y Finanzas	CACECA	2016-12-19
	Mercadotecnia	CACECA	2016-12-19
	Negocios Internacionales	CACECA	2016-12-19
	Ingeniería en Sistemas Computacionales	CACEI	2016-12-15
	Licenciado en Derecho	CONAED	2018-04-25
	Campus Zacatecas	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI
Negocios Internacionales		CACECA	2017-03-30
Campus Irapuato	Administración de Empresas	CACECA	2016-09-30

Campus	Programas	Organismo	Vigencia
Campus Sinaloa	Administración Financiera	CACECA	2017-10-24
	Negocios Internacionales	CACECA	2017-10-24

Fuente: Elaboración propia con base en COPAES en: [www.copaes.org.mx/FINAL/motor/resultado\\_programas2.php](http://www.copaes.org.mx/FINAL/motor/resultado_programas2.php); consultado el 24 de junio de 2013.

**TABLA 6. Programas acreditados por organismos reconocidos por el COPAES (mayo 2013)**

Campus	Programas	Organismo	Vigencia
Campus Ciudad de México	Licenciatura en Comunicación	CONAC	2017-08-08
	Licenciatura en Historia	ACCECISO	2016-11-03
	Licenciatura en Economía	CONACE	2013-09-13
	Licenciatura en Ciencias Pol. y Administración Pública	ACCECISO	2016-07-27
	Licenciatura de Ingeniería Física	CACEI	2014-11-26
	Licenciatura de Ingeniería Industrial	CACEI	2014-11-26
	Licenciatura de Ingeniería Mecánica y Eléctrica	CACEI	2014-11-26
	Licenciatura en Nutrición y Ciencias de los Alimentos	CONCAPREN	2013-04-01
	Ingeniería Biomédica	CACEI	2013-08-14
	Licenciatura en Derecho	CONAED	2013-10-09
	Licenciatura en Arquitectura	ANPADEH	2014-07-01
	Ingeniería en Alimentos	CACEI	2014-09-10
	Procesos Educativos	CEPPE	2014-11-05
	Licenciatura en Administración de Empresas	CACECA	2014-12-07
	Licenciatura en Contaduría y Estrategias Financieras	CACECA	2014-12-07
	Licenciatura en Comercio Internacional	CACECA	2014-12-07
	Licenciatura en Dirección de Recursos Humanos	CACECA	2014-12-07
	Licenciatura en Mercadotecnia	CACECA	2014-12-07
Ingeniería Electrónica y Comunicaciones	CACEI	2015-02-26	

*Continúa...*

Campus	Programas	Organismo	Vigencia
Campus Ciudad de México	Ingeniería Civil	CACEI	2015-02-26
	Licenciatura en Psicología	CNEIP	2015-05-21
	Licenciatura Arquitectura	ANPADEH	2015-06-30
	Química	CACEI	2015-08-19
	Licenciatura en Nutrición y Ciencias de los Alimentos	CONCAPREN	2015-09-30
	Administración de la Hospitalidad	CACECA	2015-11-12
	Administración de Negocios Internacionales	CACECA	2015-11-24
	Finanzas	CACECA	2015-11-24
	Mercadotecnia	CACECA	2015-11-24
	Licenciatura en Psicología	CNEIP	2015-11-02
	Administración de Empresas	CACECA	2015-12-01
	Contaduría y Gestión Empresarial	CACECA	2015-12-01
	Ingeniería Electrónica y Comunicaciones	CACEI	2016-12-15
	Ingeniería Industrial	CACEI	2016-12-15
Ingeniería Mecánica Eléctrica	CACEI	2016-12-15	
Ingeniería Mecatrónica y Producción	CACEI	2017-05-17	
Campus León	Licenciatura en Comunicación	ACCECISO	2013-11-28
	Ingeniería Industrial	CACEI	2014-11-26
	Licenciatura en Psicología	CNEIP	2015-02-19
	Licenciado en Derecho	CONAED	2015-09-27
	Comercio Exterior y Aduanas	CACECA	2016-10-31
Campus Puebla	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	CONAC	2015-11-24
	Licenciado en Derecho	CONAED	2016-04-05
	Diseño Gráfico	COMAPROD	2016-11-04
	Diseño Textil	COMAPROD	2016-11-04

Fuente: Elaboración propia con base en COPAES en: [www.copaes.org.mx/FINAL/motor/resultado\\_programas2.php](http://www.copaes.org.mx/FINAL/motor/resultado_programas2.php); consultado el 24 de junio de 2013.

**TABLA 7. Programas Sistema UIA acreditados por organismos reconocidos por el COPAES (mayo 2013)**

Campus	Programas	Organismo	Vigencia
Campus Ciudad de México	Licenciatura en Comunicación	CONAC	2017-08-08
	Historia	ACCECISO	2016-11-03
	Licenciatura en Economía	CONACE	2013-09-13
	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública	ACCECISO	2016-07-27
	Ingeniería Física	CACEI	2014-11-26
	Ingeniería Industrial	CACEI	2014-11-26
	Ingeniería Mecánica y Eléctrica	CACEI	2014-11-26
	Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos	CONCAPREN	2013-04-01
	Ingeniería Biomédica	CACEI	2013-08-14
	Licenciatura en Derecho	CONAED	2013-10-09
	Licenciatura en Arquitectura	ANPADEH	2014-07-01
	Ingeniería en Alimentos	CACEI	2014-09-10
	Procesos Educativos	CEPPE	2014-11-05
	Licenciatura en Administración de Empresas	CACECA	2014-12-07
	Licenciatura en Contaduría y Estrategias Financieras	CACECA	2014-12-07
	Licenciatura en Comercio Internacional	CACECA	2014-12-07
	Licenciatura en Dirección de Recursos Humanos	CACECA	2014-12-07
	Licenciatura en Mercadotecnia	CACECA	2014-12-07
	Ingeniería Electrónica y Comunicaciones	CACEI	2015-02-26
	Ingeniería Civil	CACEI	2015-02-26
Licenciatura en Psicología	CNEIP	2015-05-21	
Licenciatura Arquitectura	ANPADEH	2015-06-30	
Química	CACEI	2015-08-19	
Licenciatura en Nutrición y Ciencias de los Alimentos	CONCAPREN	2015-09-30	

*Continúa...*

Campus	Programas	Organismo	Vigencia
Campus Ciudad de México	Administración de la Hospitalidad	CACECA	2015-11-12
	Administración de Negocios Internacionales	CACECA	2015-11-24
	Finanzas	CACECA	2015-11-24
	Mercadotecnia	CACECA	2015-11-24
	Licenciatura en Psicología	CNEIP	2015-11-02
	Administración de Empresas	CACECA	2015-12-01
	Contaduría y Gestión Empresarial	CACECA	2015-12-01
	Ingeniería Electrónica y Comunicaciones	CACEI	2016-12-15
	Ingeniería Industrial	CACEI	2016-12-15
	Ingeniería Mecánica Eléctrica	CACEI	2016-12-15
Campus León	Ingeniería Mecatrónica y Producción	CACEI	2017-05-17
	Licenciatura en Comunicación	ACCECISO	2013-11-28
	Ingeniería Industrial	CACEI	2014-11-26
	Licenciatura en Psicología	CNEIP	2015-02-19
	Licenciado en Derecho	CONAED	2015-09-27
Campus Puebla	Comercio Exterior y Aduanas	CACECA	2016-10-31
	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	CONAC	2015-11-24
	Licenciado en Derecho	CONAED	2016-04-05
	Diseño Gráfico	COMAPROD	2016-11-04
	Diseño Textil	COMAPROD	2016-11-04

Fuente: Elaboración propia con base en COPAES en: [www.copaes.org.mx/FINAL/motor/resultado\\_programas2.php](http://www.copaes.org.mx/FINAL/motor/resultado_programas2.php); consultado el 24 de junio de 2013.

**TABLA 8. Programas Sistema UVM acreditados por organismos reconocidos por el COPAES (mayo 2013)**

Campus	Programas	Organismo	Vigencia
Campus Chapultepec	Licenciado en Psicología	CNEIP	2017-03-12
Campus Guadalajara Sur	Administración de Empresas	CACECA	2017-04-30
	Mercadotecnia	CACECA	2017-04-30
Campus Hermosillo	Administración de Empresas	CACECA	2013-03-10
	Mercadotecnia Internacional	CACECA	2013-03-10
	Negocios Internacionales	CACECA	2013-03-10
	Licenciado en Psicología	CNEIP	2016-12-09
	Licenciado en Derecho	CONAED	2017-04-24
Campus Hispano	Relaciones Internacionales	CACECA	2016-12-15
	Licenciado en Psicología	CNEIP	2016-12-10
	Licenciado en Ciencias de la Comunicación	CONAC	2017-12-05
	Licenciado en Derecho	CONAED	2017-12-10
Campus Lago de Guadalupe	Licenciado en Derecho	CONAED	2017-04-24
	Administración	CACECA	2017-12-28
	Licenciado en Ciencias de la Comunicación	CONAC	2017-12-30
Campus Lomas Verdes	Administración de Empresas	CACECA	2015-06-11
	Administración de Empresas	CACECA	2012-12-06
	Ciencias de la Comunicación	CONAC	2012-12-13
	Ingeniería Industrial y de Sistemas	CACEI	2014-02-18
	Licenciatura en Derecho	CONAED	2015-01-20
	Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas	CONAET	2014-11-28
	Licenciatura en Mercadotecnia	CACECA	2014-11-28
	Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas	CACECA	2014-12-04
	Licenciatura en Administración de Empresas	CACECA	2014-12-08
	Licenciatura en Administración de Empresas	CACECA	2014-12-10

*Continúa...*

Campus	Programas	Organismo	Vigencia
Campus Lomas Verdes	Licenciatura en Psicología	CNEIP	2014-12-11
	Ingeniería Mecatrónica	CACEI	2015-02-26
	Administración	CACECA	2015-04-23
	Mercadotecnia	CACECA	2016-12-16
	Comercio Internacional	CNEIP	2016-12-16
	Administración de Negocios Internacionales	CACECA	2016-12-16
	Diseño Gráfico	COMAPROD	2017-03-21
	Diseño de Moda e Industria del Vestido	COMAPROD	2017-10-01
	Relaciones Públicas	CACECA	2017-12-28
Campus Puebla	Mercadotecnia	CACECA	2016-12-19
	Comercio Internacional	CACECA	2017-02-28
	Ingeniería Industrial	CACEI	2017-02-16
	Ingeniería Mecatrónica	CACEI	2017-02-16
	Licenciado en Derecho	CONAED	2017-12-10
	Licenciado en Administración de Negocios Internacionales	CACECA	2018-03-19
	Licenciado en Administración de Empresas	CACECA	2018-03-19
Campus Querétaro	Médico Cirujano	COMAEM	2016-02-16
	Cirujano Dentista	CONAEDO	2015-02-02
	Relaciones Internacionales	CACECA	2017-04-30
	Mercadotecnia	CACECA	2017-04-30
	Comercio Internacional	CACECA	2017-04-30
	Licenciado en Derecho	CONAED	2017-12-10
	Ciencias de la Comunicación	CONAC	2015-10-30
Campus San Ángel	Licenciatura en Administración de Empresas	CACECA	2013-12-02
	Licenciatura en Mercadotecnia	CACECA	2013-12-02
	Licenciatura en Relaciones Internacionales	CACECA	2013-12-02
	Licenciatura en Diseño Gráfico	COMAPROD	2013-03-25
	Licenciatura en Mercadotecnia	CACECA	2014-04-21

Campus	Programas	Organismo	Vigencia
Campus San Ángel	Licenciatura en Arquitectura	ANPADEH	2015-06-30
	Licenciatura en Arquitectura	ANPADEH	2015-06-30
	Licenciatura en Arquitectura	ANPADEH	2015-06-30
	Licenciatura en Administración de Empresas	CACECA	2015-07-21
	Licenciatura en Contaduría Pública y Finanzas	CACECA	2015-07-21
	Relaciones Internacionales	CACECA	2015-11-12
	Administración de Empresas Turísticas	CACECA	2015-11-19
	Licenciado en Psicología	CNEIP	2016-10-10
Campus San Luis Potosí	Relaciones Internacionales	CACECA	2018-04-29
	Comercio Internacional	CACECA	2018-04-29
	Ingeniería Mecatrónica	CACEI	2018-02-15
Campus Texcoco	Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas	CACECA	2013-12-10
	Licenciatura en Mercadotecnia	CACECA	2013-12-10
	Licenciado en Derecho	CONAED	2016-06-04
	Administración de Empresas	CACECA	2017-12-28
	Licenciado en Psicología	CNEIP	2017-03-12
Campus Tlalpan	Licenciatura en Comercio Internacional	CACECA	2014-01-14
	Licenciatura en Mercadotecnia	CACECA	2014-01-14
	Licenciatura en Relaciones Internacionales	CACECA	2014-01-14
	Administración de Empresas	CACECA	2015-11-30
	Contaduría Pública y Finanzas	CACECA	2015-11-30
	Relaciones Internacionales	CACECA	2015-12-07
	Mercadotecnia	CACECA	2015-12-14
	Licenciado en Psicología	CNEIP	2016-03-03
	Licenciatura en Arquitectura	ANPADEH	2016-06-30
	Licenciado en Derecho	CONAED	2017-10-11
Diseño Gráfico	COMAPROD	2017-03-21	

*Continúa...*

Campus	Programas	Organismo	Vigencia
Campus Toluca	Diseño Gráfico	COMAPROD	2017-11-23
Campus Tuxtla	Administración de Empresas	CACECA	2016-08-31
	Licenciado en Derecho	CONAED	2017-07-12
	Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas	CONAET	2018-02-27
Campus Valle de Guadalupe	Licenciatura en Mercadotecnia	CACECA	2013-12-10
Campus Texcoco	Licenciatura en Arquitectura	ANPADEH	2016-06-30
	Comercio Internacional	CACECA	2016-09-01
	Administración de Empresas	CACECA	2016-09-01
	Licenciado en Derecho	CONAED	2016-12-01
	Contaduría y Finanzas	CACECA	2017-12-31
	Mercadotecnia	CACECA	2017-12-31

Fuente: Elaboración propia con base en COPAES en:

[www.copaes.org.mx/FINAL/motor/resultado\\_programas2.php](http://www.copaes.org.mx/FINAL/motor/resultado_programas2.php); consultado el 24 de junio de 2013.

**TABLA 9. Programas Sistema ITESM evaluados por los CIEES en nivel 1 (mayo 2013)**

Campus	Nivel	Programa	Fecha de evaluación
Chihuahua	Licenciatura	Derecho	14/12/2006
		Relaciones Internacionales	26/02/2007
Ciudad de México	Licenciatura	Derecho	14/12/2006
		Diseño Industrial	12/12/2007
Ciudad Juárez	Licenciatura	Mercadotecnia	2/06/2007
		Ingeniero en Mecatrónica	13/07/2007
Cuernavaca	Licenciatura	Contaduría Pública y Finanzas	26/02/2007
Estado de México	Licenciatura	Derecho	14/12/2006
	Maestría	Ciencias con Especialidad en Ingeniería Industrial	22/11/2007

Campus	Nivel	Programa	Fecha de evaluación
Estado de México	Maestría	Finanzas	7/12/2007
		Mercadotecnia	7/12/2007
Laguna	Licenciatura	Ingeniero en Mecatrónica	22/11/2007
		Ingeniero en Sistemas Electrónicos	25/02/2008
León	Licenciatura	Ingeniería en Sistemas Computacionales	22/11/2007
		Letras Españolas	4/01/2007
	Especialidad	Administración Financiera	7/12/2011
		Comercio Electrónico	26/02/2007
	Maestría	Análisis Político y Medios de Información	25/05/2007
			Comercio Electrónico
		Gestión Pública Aplicada	7/12/2011
		Tecnología Educativa (Grado Conjunto con U. de Brish Columbia)	4/01/2007
		Tecnología Educativa	16/12/2011
		Educación	16/12/2011
		Ciencias de la Información	16/12/2011
		Administración de Instituciones Educativas	16/12/2011
Monterrey	Prospectiva Estratégica	25/04/2007	
	Negocios Internacionales	2/06/2007	
	Dirección Global de Negocios	2/06/2007	
	Administración de Tecnologías de Información	5/03/2012	
	Administración Empresarial	5/03/2012	

Continúa...

Campus	Nivel	Programa	Fecha de evaluación
Monterrey	Maestría	Ingeniería con Especialidad en Sistemas de Calidad y Productividad	14/05/2012
		Estudios Humanísticos	16/12/2011
		Economía y Política Pública	28/08/2007
		Derecho Internacional	28/08/2007
		Derecho	28/08/2007
	Ciencias con Concentración en Diseño Sustentable de la Ciudad	19/05/2008	
	Innovación para el Desarrollo Empresarial	7/12/2011	
	Administración de Tecnologías de Información (Doble Grado con la U. de Carnegie Mellon)	16/12/2011	
	Doctorado	Innovación Educativa	16/12/2011
	Morelia	Licenciatura	Contaduría Pública y Finanzas
Administración de Empresas			13/10/2009
Negocios Internacionales			13/10/2009
Ingeniero en Tecnologías Computacionales		16/12/2009	
Ingeniero Industrial y de Sistemas		25/01/2010	
Maestría		Administración	23/07/2010
Puebla	Licenciatura	Derecho	23/07/2010
		Administración Financiera	3/09/2010
	Mercadotecnia	3/09/2010	
	Administración de Empresas	3/09/2010	

Campus	Nivel	Programa	Fecha de evaluación
Puebla	Maestría	Administración	23/07/2010
Querétaro	Licenciatura	Ingeniero en Industrias Alimentarias	25/02/2008
	Maestría	Ciencias con Especialidad en Sistemas de Manufactura	6/05/2008
Saltillo	Licenciatura	Ingeniero en Mecatrónica	25/02/2008
	Licenciatura	Administración de Empresas	26/01/2007
Santa Fe	Licenciatura	Administración Financiera	26/02/2007
		Comercio Internacional	26/02/2007
		Mercadotecnia	2/06/2007
	Maestría	Administración de Negocios Globales	5/03/2012
Sinaloa	Licenciatura	Mercadotecnia	26/01/2007
		Administración Financiera	2/06/2007
Tampico	Licenciatura	Mercadotecnia	25/04/2007
Toluca	Licenciatura	Arquitecto	3/07/2007

Fuente: Los CIEES en: [www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm](http://www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm); consultado el 24 de junio de 2012.

TABLA 10. Programas Sistema UIA evaluados por los CIEES en nivel 1

Campus	Nivel	Programa	Fecha de evaluación
Ciudad de México	Licenciatura	Comunicación	26/04/2006
		Literatura Latinoamericana	28/02/2007
		Filosofía	25/05/2009
		Economía	14/12/2006
		Derecho	14/12/2006

*Continúa...*

Campus	Nivel	Programa	Fecha de evaluación
Ciudad de México	Licenciatura	Historia del Arte	2/09/2006
		Relaciones Internacionales	26/01/2007
	Maestría	Comunicación	26/04/2006
		Administración	26/04/2006
		Proyectos para el Desarrollo Urbano	8/11/2006
		Desarrollo Humano	2/09/2006
		Filosofía	2/09/2006
		Investigación y Desarrollo de la Educación	2/09/2006
		Estudios de Arte	2/09/2006
		Administración de Servicios de Tecnología de la Información	13/06/2008
		Ingeniería de Sistemas Empresariales	14/12/2006
		Ingeniería de Calidad	27/10/2006
		Ciencias en Ingeniería Química	27/10/2006
		Ingeniería con Especialidad en Administración de la Construcción	27/10/2006
		Derechos Humanos	26/01/2007
		Educación Humanista	26/02/2008
		Letras Modernas	19/02/2008
	Doctorado	Filosofía	2/09/2006
		Letras Modernas	2/09/2006
	Golfo Centro	Licenciatura	Arquitectura
Diseño Gráfico			3/10/2002
Diseño Textil			3/10/2002
Nutrición y Ciencia de los Alimentos			12/11/2004

Campus	Nivel	Programa	Fecha de evaluación
Golfo Centro	Licenciatura	Sistemas Computarizados e Informática	23/09/2002
		Relaciones Industriales	27/05/2002
		Economía	26/11/2001
		Comercio Exterior y Aduanas	26/11/2001
		Psicología	26/11/2001
		Derecho	3/10/2001
		Administración de Empresas	27/08/2001
		Contaduría Pública	27/08/2001
		Comunicación	27/07/2001
		Educación	15/12/1999
		Ciencias Humanas	15/12/1999
		Ingeniería Industrial	26/08/2005
		Ingeniería Electrónica y Comunicaciones	26/08/2005
	Ingeniería Mecánica y Eléctrica	26/08/2006	
	Ciencias Políticas y Administración Pública	26/11/2001	
	Especialidad	Diseño Digital	3/10/2002
	Maestría	Comunicación y Diseño Gráfico	3/10/2002
		Administración de la Transformación	27/05/2002
		Administración de Empresas Industriales	27/05/2002
		Psicología Clínica y Psicoterapia	26/11/2001
		Terapia Familiar y de Pareja	26/11/2001
		Derecho	3/10/2001
		Investigación Educativa	15/12/1999

*Continúa...*

Campus	Nivel	Programa	Fecha de evaluación
Golfo Centro	Licenciatura	Docencia Universitaria	15/12/1999
		Desarrollo de la Educación Básica	15/12/1999
		Estudios y Gestión de la Ciudad	8/09/2003
		Educación Humanística	15/12/1999
	Doctorado	Investigación del Patrimonio Cultural	8/09/2003
		Letras Iberoamericanas	15/12/1999
		Educación	15/12/1999
		Ciudad, Territorio y Patrimonio	8/09/2003

Fuente: Los CIEES en: [www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm](http://www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm); consultado el 24 de junio de 2012.

TABLA 11. Instituciones acreditadas por FIMPES (2013)

Tipo de acreditación	Número de instituciones	%
Lisa y llana	46	57.50
Sin observaciones	25	31.20
Con recomendaciones	8	10
Con condiciones	1	1.20
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100.00%</b>

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ACCECISO	Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C.
AGCS	Acuerdo General de Comercio de Servicios
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CACECA	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Contaduría y Administración
CACEI	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería
CCE	Consejo Coordinador Empresarial
CCU	Centro Cultural Universitario
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CEPES	Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Educación Superior
CNEIP	Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C.
CNEP	Confederación Nacional de Escuelas Particulares
COEPES	Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAEVA	Comisión Nacional de la Evaluación de la Educación Superior
CONCAMIN	Confederación de Cámaras Industriales
CONPES	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior

COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
COPARMEX	Confederación Patronal de la República Mexicana
CORPES	Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior
CUPRIA	Consejo de Universidades Particulares e Instituciones Afines
EISAC	Asamblea de Asociados de Enseñanza e Investigación Superior, A.C.
ESP	Educación Superior Privada
FICSAC	Fomento de Investigación y Cultura Superior, A.C.
FIMPES	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior
IES	Instituciones de Educación Superior
IESP	Instituciones de Educación Superior Privadas
IESALC	Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ITAM	Instituto Tecnológico Autónomo de México
ITESM	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
ITESO	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente
LCES	Ley para la Coordinación de la Educación Superior
MIT	<i>Massachussets Institute of Technology</i>
MMC	<i>Mexico City College</i>
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OMC	Organización Mundial del Comercio
PIFP	Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado
PME	Programa de Modernización Educativa
PNE	Programa Nacional de Educación
PNP	Padrón Nacional de Posgrado
PROIDES	Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior
PROMEP	Programa de Mejoramiento del Profesorado
PRONAES	Programa Nacional de Educación Superior
RVOE	Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
SACS	Asociación de Colegios y Universidades del Sur
SECOFI	Secretaría de Comercio y Fomento Industrial
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES	Subsecretaría de Educación Superior
SESIC	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica

SEUIA-ITESO	Sistema Educativo Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
SINAPPES	Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
TLC	Tratado de Libre Comercio
UAG	Universidad Autónoma de Guadalajara
UDLA	Universidad de las Américas
UIA	Universidad Iberoamericana
UIAC	Asamblea General de Asociados de la Universidad Iberoamericana, A.C.
UIP	Unidad Institucional de Planeación
ULSA	Universidad La Salle
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNITEC	Universidad Tecnológica de México
UVM	Universidad del Valle de México
WSI	<i>Wall Street Institute</i>



## ÍNDICE DE CUADROS, ESQUEMAS, GRÁFICAS, ANEXOS, GUÍA DE ENTREVISTAS Y TABLAS

### Cuadros

Cuadro 1.	Instituciones de educación superior privada (1935-1959)	p. 24
Cuadro 2.	Instituciones de educación superior privada (1960-1982)	p. 26
Cuadro 3.	Clasificación del subsistema privado (2003)	p. 35
Cuadro 4.	Instituciones de educación superior miembros de FIMPES y ANUIES (2002)	p. 37
Cuadro 5.	Dimensiones y variables de análisis en el estudio	p. 44
Cuadro 6.	Patrón de legitimidad externo de las instituciones privadas de educación superior	p. 57
Cuadro 7.	Modelos de evaluación o acreditación institucional	p. 93
Cuadro 8.	Criterios orientados al “deber ser” de la institución	p. 94
Cuadro 9.	Criterios orientados a la operación de las funciones académicas de la institución	p. 95
Cuadro 10.	Criterios orientados al apoyo de las funciones académicas de la institución	p. 97
Cuadro 11.	Criterios orientados a la gestión y al control de los recursos financieros	p. 98
Cuadro 12.	Estructura del Sistema ITESM (matrícula por nivel al 2003)	p. 102
Cuadro 13.	Acreditación de programas del ITESM (2002-2007)	p. 114
Cuadro 14.	Participación del sistema ITESM en la acreditación de programas para 2003-2005	p. 117

Cuadro 15.	Participación del ITESM en acreditación de programas para 2003-2005	p. 119
Cuadro 16.	Evaluación de programas de licenciatura, ITESM 2003-2007	p. 130
Cuadro 17.	Participación del ITESM en evaluación de programas de posgrado (2003-2007)	p. 131
Cuadro 18.	Estructura del sistema UIA-ITESO (matrícula por nivel a 2003)	p. 138
Cuadro 19.	Acreditación de programas de la UIA (2002-2007)	p. 149
Cuadro 20.	Participación de la UIA en acreditación de programas para el año 2003-2005	p. 149
Cuadro 21.	Evaluación de programas de licenciatura de la UIA (2003-2007)	p. 150
Cuadro 22.	Participación de la UIA en evaluación de programas de posgrado (2003-2007)	p. 152
Cuadro 23.	Estructura del sistema UVM (matrícula por nivel a 2003)	p. 161
Cuadro 24.	Acreditación de programas de la UVM (2002-2007)	p. 173
Cuadro 25.	Participación del sistema UVM en la acreditación de programas para 2003-2005	p. 174
Cuadro 26.	Participación del sistema UVM en acreditación de programas (2003-2005)	p. 175
Cuadro 27.	Perfil general del concepto <i>calidad</i>	p. 186
Cuadro 28.	Ordenamientos jurídicos para la desregulación	p. 192
Cuadro 29.	Dimensiones del concepto de calidad y valoración de efectos de la acreditación institucional	p. 205
Cuadro 30.	Integración de la planta docente por tiempo de dedicación e institución (2003)	p. 224
Cuadro 31.	Integración de la planta docente por tiempo de dedicación y formación académica por institución (2003)	p. 224
Cuadro 32.	Tipología de investigación de la FIMPES	p. 226

## Esquemas

Esquema 1.	El modelo de acreditación de la FIMPES	p. 63
Esquema 2.	Proceso de acreditación de la FIMPES	p. 91
Esquema 3.	Estructura orgánica ITESM, 1986	p. 109
Esquema 4.	Estructura orgánica ITESM, 1998	p. 109

## Gráficas

Gráfica 1.	Distribución proporcional de profesores de tiempo completo	p. 132
Gráfica 2.	Profesores de tiempo completo, según grado académico	p. 133
Gráfica 3.	Tiempo de dedicación por campus	p. 177
Gráfica 4.	Tiempo de dedicación por grado académico	p. 178

## Anexos

Anexo 1.	Programas PROMEP	p. 247
Anexo 2.	Proporción de profesores de tiempo completo por tipo y nivel de programa (PROMEP)	p. 248
Anexo 3.	Proporción de profesores de tiempo completo con doctorado por tipo y nivel de programa (PROMEP)	p. 248
Anexo 4.	Personal académico en la evaluación de ANUIES	p. 249
Anexo 5.	Entrevistas	p. 250

## Guía de entrevistas

Guía 1.	Entrevista para informantes clave de las instituciones de educación superior	p. 253
Guía 2.	Entrevista para informantes clave del COPAES	p. 256
Guía 3.	Entrevista para informantes clave de los CIEES	p. 258
Guía 4.	Entrevista para informantes clave de la FIMPES, ANUIES, CENEVAL, CACECA y SEP	p. 261

## Tablas

Tabla 1.	Matrícula y oferta educativa (2007-2011)	p. 267
Tabla 2.	Personal académico (2007-2011)	p. 269
Tabla 3.	Programas de licenciatura evaluados y acreditados (2007-2011)	p. 272
Tabla 4.	Programas de posgrados PNPC (2007-2011)	p. 273
Tabla 5.	Programas de ITESM acreditados por organismos reconocidos por el COPAES (mayo 2013)	p. 274
Tabla 6.	Programas acreditados por organismos reconocidos por el COPAES (mayo 2013)	p. 281

Tabla 7.	Programas Sistema UIA acreditados por organismos reconocidos por el COPAES (mayo 2013)	p. 283
Tabla 8.	Programas Sistema UVM acreditados por organismos reconocidos por el COPAES (mayo 2013)	p. 285
Tabla 9.	Programas Sistema ITESM evaluados por los CIEES en nivel 1 (mayo 2013)	p. 288
Tabla 10.	Programas Sistema UIA evaluados por los CIEES en nivel 1	p. 291
Tabla 11.	Instituciones acreditadas por FIMPES (2013)	p. 294

## REFERENCIAS

- Acosta Silva, Adrián (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. México: Universidad de Guadalajara y Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2005). “La educación superior privada en México” (en línea). Disponible en: [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)
- Acuerdo 279 (2005). En: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx).
- Altbach, Philip (coord.) (2002). “Centro de Estudio sobre la Universidad”, *La Educación Superior Privada*, México, México: UNAM, Fund Collegium Bostoniense y Miguel Ángel Porrúa.
- Álvarez Mendiola, Germán (2004). *Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*, México: ANUIES (Colección Biblioteca de la Educación Superior).
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1978). “La planeación de la educación superior”. México: ANUIES.
- ANUIES (1999). “Informe de Avance de la clasificación de las IES afiliadas a la ANUIES en relación con la tipología aprobada por la XXIX Asamblea General”, México: (mimeo).
- ANUIES (2000). “Anuario estadístico 2001”. México: ANUIES.
- ANUIES (2000). “Anuario estadístico 2003”. México: ANUIES.
- ANUIES(1999) . “El sistema nacional de evaluación y acreditación: un proyecto de visión 2010 y propuesta para su consolidación”, en *Documento de trabajo para la XXIX sesión ordinaria de la Asamblea General*. México: ANUIES.
- ANUIES (2000). “La Educación Superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES”. México: ANUIES.
- ANUIES (1996). “La evaluación y acreditación de la educación superior en México, estado del arte y sugerencias para la consolidación de un sistema nacional de la

- evaluación y acreditación”. *Documento aprobado por la Asamblea General de la ANUIES en su sesión ordinaria 5, 6 y 7 de noviembre de 1996*. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México: ANUIES.
- Astin W. Alexander (1991). “¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 78, abril-junio. México: ANUIES, pp. 27-41.
- Avilés, Karina (2003). “Piden controlar a universidades sin calidad”, en diario *La Jornada*, México, 6 de mayo.
- Becher, Tony; Maurice Kogan (1992). *Process and Structure in Higher Education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Berger, Peter L.; Thomas Luckmann (1967). *La construcción social de la realidad*, 1ª impresión en español 1968. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Blanco, Fornieles J. (1993). *Normatividad de la educación superior en México*. México: Instituto de Fomento e Investigación Educativa.
- Boletín *NotiFIMPES* (2000). México: FIMPES.
- Brunner, J. Joaquín (1990). *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Buendía Espinosa, Angélica (2011). “Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos”, en *Perfiles Educativos*, vol. xxxiii, núm. 134, México, pp. 8-33.
- Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México: Nueva Imagen.
- Collier, David (2002). “El método comparativo: dos décadas de cambio”, en: Sartori, Giovanni y Leonardo Morlino (eds.), *La comparación en las Ciencias Sociales*, Madrid: Alianza Editorial.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación superior (2004). “La evaluación interinstitucional en México (en línea), México. Disponible en: [www.ciees.edu.mx](http://www.ciees.edu.mx).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2002). México: Trillas.
- COEPES (2007). “Procedimientos para la conciliación de oferta y demanda de educación superior de las entidades de la federación” (en línea), México. Disponible en: [www.coepes.sep.gob.mx/jsp/general/procedimientos/COEPES\\_Procedimientos\\_regular\\_oferta.pdf](http://www.coepes.sep.gob.mx/jsp/general/procedimientos/COEPES_Procedimientos_regular_oferta.pdf) (consulta: 13 de agosto de 2012).
- Del Castillo, Alemán Gloria (2005). *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA*, México: ANUIES (Colección Biblioteca de la Educación Superior).
- De Garay, Sánchez Adrián (1992). “El ‘ablandamiento’ de la educación superior privada”, en *Umbral XXI*, núm. 10, México, pp. 4-8.

- De la Orden, Arturo (1988). "La calidad de los centros educativos, asunto para un congreso", en: *Bordón*, vol. 40, núm. 2, España, pp. 149-161.
- De Leonardo, Patricia (1983). *La educación superior privada en México. Bosquejo histórico*, México: Universidad Autónoma de Guerrero y Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Didou Aupetit, Sylvie (2002). "Trasnacionalización de la educación superior y aseguramiento de la calidad en México", en *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxi (4), núm. 124, octubre-diciembre, México: ANUIES, pp.11-23.
- DiMaggio, Paul J.; Walter Powell (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 y Fondo de Cultura Económica.
- El-Khawas, 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 Ángel Porrúa, pp. 31-50.
- Excelsior*, diario (2002). "Instituciones acreditadas en FIMPES" (editorial), México, 2 de junio, pp. 29.
- Fresán Orozco, Magdalena (2003). "La educación superior en el siglo XXI: la propuesta de la ANUIES", en Dieterich Heinz (coord.), *Identidad, educación y cambio en América Latina*, México: Universidad Autónoma Metropolitana y Quimera ediciones, pp. 71-90.
- Fresán Orozco, Magdalena y C. Lozada (1999). "Análisis del comportamiento institucional de las IES pertenecientes a la ANUIES", Documento de trabajo.
- Fresán Orozco, Magdalena y Huáscar Taborga Torrico (1998). *Tipología de instituciones de educación superior*, México: ANUIES.
- Fresán Orozco, Magdalena y Huáscar Taborga Torrico (2002). *Indicadores y parámetros para el ingreso y la permanencia de instituciones de educación superior a la ANUIES*, México: ANUIES (Colección documentos).
- FIMPES (2005). "Manual para la aplicación del sistema de acreditación FIMPES" (en línea), México. Disponible en: [www.fimpes.org](http://www.fimpes.org) (consulta: año 2006).
- Gago Huguet, Antonio; Ricardo Mercado del Collado (1995). "La evaluación de la educación superior mexicana", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 96, octubre-diciembre, México: ANUIES, pp. 61-86.
- García Guadilla, Carmen (2001). "Lo público y lo privado en la educación superior: algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 30, núm. 3 (119), julio-septiembre, México, pp. 39-55.

- García Guadilla, Carmen (2003). "Educación superior y AGCS. Interrogantes para el caso de América Latina", en: García Guadilla, Carmen (ed.), *El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios*, Perú: Universidad de Lima-Columbus (Documentos Columbus sobre la Gestión Universitaria), pp. 109-130.
- Geiger, L. Roger (1986). *Private sectors in higher education. Structure, function and change in eight countries*, Estados Unidos: The University of Michigan Press.
- Geiger, L. Roger (1987). *Privatization of higher education: International trends and issues*, Estados Unidos: Wisconsin Pennsylvania State University.
- Goetz, J.P.; N.D. Le Compte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Barcelona: Morata.
- González E. Luis Eduardo; Hernán Ayarza E. (2003). "Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe" (en línea). Disponible en: [www.cinda.edu](http://www.cinda.edu)
- Harderod, Fred (1980). *Accreditation: History, process and problems. American Association for Higher Education*, Estados Unidos: The George Washington University.
- Harvey, Lee; Diana Green (1993). "Defining Quality", en *Assesment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, núm. 1, Bath: Universty of Bath, pp. 73-83.
- Ibarra Colado, Eduardo (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México: UNAM, UAM y Unión de Universidades de América Latina.
- Ibarra Colado, Eduardo (2009). "Aseguramiento de la calidad, políticas públicas y gestión universitaria. Informe México" (en línea), Chile: CINDA. Disponible en: [www.cinda.cl/proyecto\\_alfa/download\\_finales/22informe\\_mexico.pdf](http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download_finales/22informe_mexico.pdf)
- Kent, Rollin (1997). "Las políticas de evaluación", *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, FLACSO Chile y Fondo de Cultura Económica.
- Kent, Rollin (1996). "Calidad y evaluación de la calidad: la experiencia mexicana de los años noventa en la educación superior", en *Avance y Perspectiva*, vol. 15, septiembre-octubre, México: Centros de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, pp. 283-287.
- Kent, Rollin (1995). *Regulación de la educación superior en México*, México: ANUIES.
- Kent, Rollin y Rosalba Ramírez (2002). "La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación", en: Altbach, Philip (coord.), *Educación superior privada*, México: CESU y Miguel Ángel Porrúa, pp. 123-144.
- Kogan, Maurice *et al.* (1989). *Evaluating Higher Education*, Londres: Centro de Investigación e Innovación Educativa de la OCDE y Jessica Kingsley Publishers.
- Lamb, W. Charles *et al.* (1998). *Marketing*, México: International Thomson Editores.

- L'Ecuyer, Jaques (1994). *La evaluación y la acreditación universitaria: en búsqueda de la calidad académica*, Canadá: Québec (mimeo).
- Levy, Daniel (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad y Miguel Ángel Porrúa.
- Ley General de Educación. Disponible en: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior. Disponible en: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)
- Lijphart, A. (1971). "Comparative Politics and Comparative Methods", en: *American Political Science Review*, vol. 65L, núm. 3, septiembre, Estados Unidos, pp. 688-693.
- Loyo, Aurora (coord.). *Los actores sociales y la educación*, México: Plaza y Valdés Editores y UNAM.
- Luengo, Enrique (2003). "Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad", ponencia presentada en el *Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Bogotá: UNESCO-IESAC y ASCUN.
- Malo, Salvador (2003). "La comercialización de la educación superior", en: García Guadilla, Carmen (ed.), *El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios*, Perú: Universidad de Lima-Columbus (Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria), pp. 101-108.
- Malo, Salvador (1998). "La experiencia mexicana de la evaluación de calidad", en: Malo, Salvador y Arturo Velásquez Jiménez (coords.), *La calidad de la educación superior en México*, México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 113-132.
- March, James; Johan Olsen (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*, México: Fondo de Cultura Económica y Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública.
- Mejía Montenegro, Jaime (1994). "La evaluación cualitativa de la educación superior mexicana, ¿una perspectiva aplazada?", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 89, enero-marzo, México: ANUIES, pp. 79-86.
- Mendoza Rojas, Javier (1993). "Contexto de la evaluación de la educación superior en América Latina", en: *Revista de la Educación Superior*, núm. 88, octubre-diciembre, México: ANUIES, pp. 7-16.
- Mendoza Rojas, Javier (1998). "La educación superior privada", en Pablo Latapí Sarre (comp.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 322-354.
- Mendoza Rojas, Javier (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al estado evaluador*, México: CESU y Miguel Ángel Porrúa.

- Meneses Morales, Ernesto (1993). “El modo específico de ser de la Universidad Iberoamericana”, en: *Cuadernos de Umbral* XXI, núm 2, México: UIA, pp. 4-12.
- Meyer, John W.; Bryan Rowan (1999). “Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia”, en: Powell, Walter y Paul J. DiMaggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México y Fondo de Cultura Económica.
- Moller y Funnel (1992). “Exploring learnings perceptions of quality”, ponencia presentada en la conferencia *Quality in Education*, Universidad de Nueva York (mimeo).
- Morlino, Leonardo (2002). “Problemas y opciones en la comparación”, en: Sartori, Giovanni y Leonardo Morlino (eds.), *La comparación en las ciencias sociales*, Madrid: Alianza Editorial.
- Navarro, Miguel Ángel (1998). *Lenguaje, ideología y administración educativa*, México: ANUIES (Colección Biblioteca de la Educación Superior).
- Neave, Guy (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, España: Gedisa.
- Neave, Guy (1990). “La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa Occidental 1986-1988”, en: *Universidad Futura*, vol. 2, núm. 5.
- OCDE (1997). *Examen de las políticas nacionales de educación superior en México*, México: OCDE.
- Olmos, Luis I. (2001). “Puntos sobresalientes de la educación superior particular en el programa nacional de educación 2001-2006”, en: *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI, núm. 121, enero-marzo 2002, México: ANUIES, pp. 93-103.
- Poder Ejecutivo Federal (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México: SEP.
- Przerworski, A.; H. Teune (1970). *The logic of comparative social inquiry*, Nueva York: John Wiley.
- Puga, Cristina (1999). “Las organizaciones empresariales y la educación para la producción”, en: Loyo, Aurora (coord.), *Los actores sociales y la educación*, México: Plaza y Valdés Editores y UNAM, pp. 137-180.
- Ritzer, George (1999). *La macdonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización de la vida cotidiana*, Barcelona: Ariel Sociedad Económica.
- Rodríguez Espinar, Sebastián (1988). “Dimensiones de la calidad universitaria”, en *Bordón*, vol. 40, núm. 2, España, pp. 102-131.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2003). “Acreditación de la educación superior (primera parte). El modelo estadounidense”, en diario *Milenio*, Campus Milenio núm. 47, México, 4 de septiembre, pp. 6-7.

- Rodríguez Gómez, Roberto (2004). "Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México", en *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxiii (2), num. 130, abril-junio, México: ANUIES, pp. 29-48.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2006). "Relaciones peligrosas (segunda parte). Las universidades patito y la SEP", en diario *Milenio*, Campus Milenio núm. 166, México.
- Robredo Uscanga, J.M. (1990). "Un caso de departamentalización en México: la reforma académica de la Universidad Iberoamericana", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 74, abril-junio, México: ANUIES.
- Rubio Oca, Julio (2003). "Estrategia en la educación superior: mejorar calidad y ampliar la cobertura", en diario *Milenio*, México, 9 de septiembre.
- Rubio Oca, Julio (coord.) (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, Amparo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, España: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M. (2004). "El proceso de investigación (parte 2)", en Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla, pp. 127-163.
- Sartori, Giovanni (1970). "Concept misformation in comparative politics", en *America Political Science Review*, vol. 64, núm. 4, diciembre, pp. 1033-1053.
- Sartori, Giovanni y Leonardo Morlino (eds.) (2002). *La comparación en las Ciencias Sociales*, Madrid: Alianza Editorial.
- Secretaría de Educación Pública (2002). "Estadísticas de educación superior 2000-2001". Disponible en: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx).
- Secretaría de Educación Pública (2003). "Informe Nacional sobre la Educación Superior en México". México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1989). "Programa para la modernización educativa (1989-1994)". México: SEP, pp. 123-143.
- Senge, Peter (1992). *La quinta disciplina*, Buenos Aires: Granica.
- Soria Nicastro, Óscar (1983). "Descripción de la educación superior particular en América Latina y el Caribe: evolución cuantitativa, tendencias, alcances y perspectivas futuras", en: *Docencia*, vol. 11, núm 1, enero-abril, México, pp. 1-25.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Staropoli, André (1998). "El sistema francés de aseguramiento de la calidad", en Malo Salvador y Arturo Velásquez Jiménez, (coords.), *La calidad de la educación superior en México*, México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 95-112.
- Stufflebeam, Daniel; Anthony Shinkfield (1985). *Evaluación sistemática*, Madrid: Temas de Educación Paidós.

- Taborga Torrico, Huáscar (2003). *Expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior en México*, México: ANUIES (Colección Biblioteca de la Educación superior).
- Tedesco, Juan Carlos (1983). *Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe*, UNESCO (Cuadernos sobre la Educación Superior).
- Tirado, Ricardo (1999). “La cúpula empresarial en el debate educativo”, en: Loyo, Aurora (coord.), *Los actores sociales y la educación*, México: Plaza y Valdés Editores y UNAM, pp. 137-180.
- Trejo, Guillermo *et al.* (1992). *Educación para una economía competitiva. Alternativas para el futuro*, México: Diana.
- Tristá, Boris (2004). *Introducción a la administración de la docencia*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Trow, M. (1987). “The análisis of status”, en Clark, Burton R., *Perspectives on higher education. Eighth disciplinary and comparative views*, Los Ángeles: University of California Press Berkeley.
- UNESCO (1998). “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción”. Disponible en: [www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Vught, Frans A. Van (1996). “Evaluación de la calidad de la educación superior: el primer paso”, en *Evaluación Académica*, vol. 2, París: CRE-UNESCO, pp. 65-89.
- Weber, Max (1996). *Economía y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Weick, Karl (1976). “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems”, en *Administrative Science Quarterly* 21:1-19, Estados Unidos.
- Woodhouse, David (2001). *Calidad e internacionalización en la educación superior*, México: ANUIES (Colección Biblioteca de Educación Superior).
- Yin, Robert K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*, 3ª edición, Londres, Nueva Delhi: Sage Publications.

## Páginas electrónicas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

[www.anuies.mx](http://www.anuies.mx)

Asociación de Universidades Grupo Montevideo

[www.grupomontevideo.edu.uy/documentos/cartadePOA.htm](http://www.grupomontevideo.edu.uy/documentos/cartadePOA.htm)

Cámara de Senadores

[www.senado.gob.mx](http://www.senado.gob.mx)

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.

[www.ceneval.org.mx](http://www.ceneval.org.mx)

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C.

[www.ciees.edu.mx](http://www.ciees.edu.mx)

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

[www.conacyt.gob.mx](http://www.conacyt.gob.mx)

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C.

[www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx)

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior

[www.fimpes.org.mx](http://www.fimpes.org.mx)

Instituto Tecnológico Autónomo de México

[www.itam.mx](http://www.itam.mx)

Laureate International Universities

[www.laureate-inc.com](http://www.laureate-inc.com)

Provincia Mexicana Compañía de Jesús

[www.sjmex.org](http://www.sjmex.org)

Programa para el mejoramiento del profesorado

<http://promep.sep.gob.mx>

Secretaría de Educación Pública

[www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

Sistema Tecnológico de Monterrey

[www.itesm.mx](http://www.itesm.mx)

The Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges

[www.sacsoc.org/pdf/weblist092606.pdf](http://www.sacsoc.org/pdf/weblist092606.pdf)

Universidad del Valle de México

[www.uvmnet.edu](http://www.uvmnet.edu)

Universidad Latinoamericana Ciudad de México

[www.uia.mx](http://www.uia.mx)

## Documentos oficiales:

### ITESM

1986 Principios, Misión, Organización y Estatuto General del Sistema Tecnológico de Monterrey, México: ITESM.

1997 Autoestudio institucional. FIMPES, vols. I, II y III, México: ITESM.

1998 Principios, Misión, Organización y Estatuto General del Sistema Tecnológico de Monterrey, México: ITESM.

2003 Informe anual. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

2004 Informe anual. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

2005 Informe anual. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

2005 Visión-misión 2015.

Disponible en: [www.itesm.mx/2015/recursos/2015-Vision-Mision.pdf](http://www.itesm.mx/2015/recursos/2015-Vision-Mision.pdf)

2006 Informe anual. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

2006 Principios. Disponible en: [www.itesm.mx](http://www.itesm.mx)

### UIA

Documentos básicos. Misión y Prospectiva. Disponible en: [www.uia.mx](http://www.uia.mx)

1991 Ideario. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Disponible en: [www.uia.mx](http://www.uia.mx)

1991b Filosofía educativa. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Disponible en: [www.uia.mx](http://www.uia.mx)

2000 Estatuto Orgánico.

2001 Filosofía Educativa. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Disponible en: [www.uia.mx](http://www.uia.mx)

2000, 2002 y 2004 UIA Ciudad de México.

Comunicación Oficial UIA Ciudad de México (49, 157, 381, 398).

UVM

1990 La Universidad del Valle de México y su Modelo educativo Siglo XXI, México: UVM.

1994 Estándares, México: UVM.

1996 Reporte final de autoestudio para la FIMPES 1996.

1997 Una herramienta para la consolidación y el impulso a la innovación universitaria.  
Documento ejecutivo.

1999 Estatuto General de la UVM.

1999b Plan de Desarrollo Institucional 1999-2013.

2000 Reporte final de autoestudio para la FIMPES 2000.



**LA FIMPES Y LA MEJORA DE LA CALIDAD  
EN INSTITUCIONES PRIVADAS  
Cambio, prestigio y legitimidad.  
Tres estudios de caso  
(1994-2004)**

Se terminó de imprimir en  
Grupo H Impresores  
en el mes de abril 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.







