

Evaluación institucional de la educación superior

Definiciones, modelos y experiencias

Mario Rueda y Angélica Buendía



**Evaluación institucional de la
educación superior.
Definiciones, modelos y experiencias**



ANUIES

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Jaime Valls Esponda
Secretario General Ejecutivo

Jesús López Macedo
Director General Académico

José Aguirre Vázquez
Director General de Planeación y Desarrollo

Yolanda Legorreta Carranza
Directora General de Asuntos Jurídicos

Fernando Ribé Varela
Director General de Administración

COMITÉ EDITORIAL
DE PUBLICACIONES

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

Adrián Acosta Silva
Coordinador de la colección

Sergio Raúl Corona Ortega
Coordinador de Producción Editorial

**Evaluación institucional de la
educación superior.
Definiciones, modelos y experiencias**

Mario Rueda Beltrán

y Angélica Buendía Espinosa



378.972 LB2331.65M6
E93 E93

Evaluación institucional de la educación superior : definiciones, modelos y experiencias/
Mario Rueda, Angélica Buendía, autores. – México, Ciudad de México : ANUIES, Di-
rección de Producción Editorial, 2021.

223 páginas.

ISBN: ISBN 978-607-451-174-1

1. Universidades México Evaluación 2. Educación Superior México Evaluación 3. Cali-
dad de la educación superior México I. Rueda Beltrán, Mario, autor II. Buendía Espino-
sa, Angélica, autor III. Serie.

I. Domingo Argüelles, Juan, autor. II. Serie.

Coordinación editorial

Sergio Raúl Corona Ortega

Corrección de estilo y cuidado de edición

María Antonia Rodríguez Rodríguez y Fernando F. Callirgos Gallardo

Portada y formación de interiores

Gabriela Oliva Quiñones

Imagen de portada

Image by SCY from Pixabay

Primera edición, 2021

© 2021, ANUIES

Tenayuca 200,

Col. Santa Cruz Atoyac,

alcaldía Benito Juárez

C.P. 03310, Ciudad de México

ISBN: 978-607-451-174-1

Obra sometida a proceso de dictaminación doble ciego por pares académicos,
de acuerdo con las normas editoriales vigentes en esta institución.

Impreso en México

Contenido

Introducción	11
<hr/>	
Capítulo 1. Debates conceptuales en torno a la evaluación y la calidad	15
<hr/>	
La evaluación	16
La calidad	22
Desafíos para las iniciativas de garantía de la calidad	31
Análisis de las definiciones recurrentes en la literatura especializada	33
Dimensiones de la evaluación institucional	42
Vinculación con los procesos de acreditación	48
Capítulo 2. Tendencias internacionales para el aseguramiento de la calidad de la educación superior	55
<hr/>	

De la expansión de la matrícula al Aseguramiento de la Calidad en el mundo	56
Del Aseguramiento de la Calidad de la educación superior a su garantía: miradas desde lo global	66
La diseminación del aseguramiento de la calidad y su institucionalización	73
Desafíos del diseño institucional de Aseguramiento de Calidad (AC) en el mundo	83
Usos de la evaluación: los <i>rankings</i> internacionales	86
El <i>Ranking Académico de Universidades del Mundo</i>	87
<i>QS (Quacquarelli Symonds)</i>	
<i>World University Rankings</i>	90
<i>Ranking Webometrics of World Universities</i>	96
<i>Times Higher Education Supplement</i>	99
Los <i>rankings</i> en México	109
Capítulo 3. Treinta años de política de evaluación y el aseguramiento de la calidad en México: desafíos para una política de Estado	117

Origen y conformación (1910-1950)	118
Expansión no regulada, crisis y reordenamiento institucional (1950-1989)	119
Modernización y reconstrucción (1989-1999)	123
El arribo de la evaluación a la educación superior	127
La caída de un paradigma: la desarticulación necesaria	138
Un breve balance	150
Capítulo 4. Un acercamiento a los principales mecanismos para el Aseguramiento de la Calidad en México	157
<hr/>	
Instituciones	158
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior	158
Acreditación institucional de las Instituciones de Educación Superior privadas	164
Programas educativos	171
Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.	171

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C.	174
Programas de posgrado	180
Estudiantes	182
Académicos	184
Programa de Mejoramiento del Profesorado	184
Sistema Nacional de Investigadores	185
Capítulo 5. Consideraciones para el diseño de las políticas para la evaluación en educación superior	189
<hr/>	
Referencias	204

Introducción

El tema de la evaluación institucional de las Instituciones de Educación Superior (IES), resulta, por distintas razones, de gran relevancia para los actores de este sector educativo: en primer lugar, porque en las tres décadas pasadas la evaluación ha formado parte esencial de las políticas gubernamentales y ha modificado muchas de las acciones de planeación y funcionamiento de las IES; en segundo lugar, porque un número considerable de sus miembros se ha visto involucrado tanto en el diseño como en la implementación de las políticas del pasado reciente; finalmente, porque todos los sujetos que conformamos el subsistema de este nivel educativo, de una u otra forma, hemos sido afectados por las iniciativas derivadas de algunas de estas políticas y hemos visto modificadas, de forma considerable, la mayor parte de las actividades cotidianas que tienen lugar en estas organizaciones.

El presente libro tiene la intención de compartir con los lectores algunos de los temas clave de la evaluación institucional, con el propósito de contribuir al intercambio de informaciones y a la discusión entre los interesados que despliegan sus actividades en la perspectiva del desarrollo del campo de la investigación académica, o bien, en el de la acción institucional. Cada uno de los tópicos aquí tratados, son el resultado de una revisión documental y bibliográfica actualizada

que intenta cubrir algunos de los niveles clave de conceptualización, algunas de las principales tendencias internacionales, así como una revisión de las experiencias nacionales. La intención es ofrecer un panorama general de la evaluación institucional de la educación superior, y con ello, contribuir a alentar la participación de todos los actores sociales del sector, ya sea como diseñadores, aplicadores o sujetos de las iniciativas derivadas de las políticas de evaluación institucional.

En el primer capítulo se presentan algunos elementos clave de la discusión sobre el empleo de los conceptos *evaluación* y *calidad* en el campo de la educación. Conceptos reconocidos como pilares en la construcción del conjunto de políticas que han dominado la conducción del sistema educativo nacional en las últimas décadas. La revisión de las significaciones centrales de la evaluación institucional de la educación superior, y el análisis de las definiciones más presentes en la literatura especializada, son el preámbulo para introducir la problematización de las dimensiones de la evaluación institucional y el escrutinio inicial de la vinculación con los procesos de acreditación.

En el segundo capítulo se pasa revista a las tendencias internacionales de la evaluación y la calidad de la educación superior, acentuando la perspectiva de la primera como eje de las políticas diseñadas para la orientación y la regulación del sistema de educación superior. A partir del concepto *estado evaluador*, se analiza, entre otros, el diseño institucional global que se configuró a raíz de la institucionalización de la evaluación como el principal instrumento para mejorar la calidad de la educación superior en el mundo. También se

da cuenta de las políticas e instrumentos de evaluación asociados a organismos internacionales que proponen políticas y promueven la creación de múltiples organizaciones que posibilitan la instauración de la evaluación como eje transversal de las políticas educativas en el mundo. De manera complementaria, se introduce el tema de los usos de los resultados de los procesos de evaluación, ofreciendo una revisión de los *rankings* internacionales más conocidos y de dos nacionales.

En el tercer capítulo se revisan la política de evaluación y el aseguramiento de la calidad en las IES. Se analiza la evolución de conceptos *eficiencia* y *eficacia* que dieron paso a la discusión de la calidad y su aseguramiento, así como a las dimensiones clave de la educación y los distintos mecanismos de garantía de la calidad. De la misma manera, se presentan las justificaciones de la evaluación institucional, la configuración de los sistemas de garantía de la calidad y un panorama de los conceptos involucrados en la evaluación institucional. Se da cuenta de las distintas concepciones y usos de las dimensiones de la evaluación, así como de las objeciones respecto a los procesos de Aseguramiento de la Calidad (AC). A la vez que se presentan algunos de los modelos de la acreditación y sus diversos propósitos, así como las tendencias mundiales y la participación de organismos internacionales.

En el cuarto capítulo se exponen los principales programas o mecanismos, sus características distintivas y los resultados más sobresalientes. Se presenta el esquema nacional vigente para el aseguramiento de la calidad en México, mediante tres secciones en las que se valoran los niveles del aseguramiento de la calidad, el análisis de dos programas

fundamentales del gobierno y un breve análisis del AC en el sistema de ciencia y tecnología.

Finalmente, en el quinto capítulo se formulan algunas consideraciones para el diseño de las políticas para la evaluación de la educación superior, recuperando sintéticamente la mayor parte de los contenidos desarrollados en el libro, con el ánimo de promover el debate sobre un tema tan relevante como lo es la evaluación institucional de las Instituciones de Educación Superior.

Capítulo 1

Debates conceptuales en torno a la evaluación y la calidad

Antes de desarrollar el tema propiamente dicho de la evaluación y la calidad, conviene tener presente la dimensión política de la evaluación considerando el uso amplio del vocablo *política*, ya que no se trata de una acción en el marco de la actuación de los propios partidos, sino de una acción social relevante que impacta de manera notable el funcionamiento de las organizaciones y puede afectar a los intereses de los individuos; específicamente, alude a la acción pública en materia de políticas públicas. Así que, en el momento de realizar una iniciativa de evaluación, surge de inmediato el cuestionamiento de quién promueve tal iniciativa, quién toma la decisión de llevarla a cabo y a quiénes y en qué dirección afectarán las medidas tomadas. La siguiente cita de Batthyány & Perrotta (2019) expresa de forma clara el punto referido:

Consideramos que toda evaluación es política porque se priorizan unos objetivos por sobre otros, se visibiliza un conjunto de recorridos académico-intelectuales en detrimento de otros y los instrumentos de medición nunca son neutrales. Por lo tanto, asumiendo el carácter político intrínseco de la evaluación, es posible concluir que las discusiones y definiciones sobre la evaluación de la actividad académica no son territorio exclusi-

vo para el debate entre técnicos y técnicas, sino que es arena de conflicto donde se ponen en juego proyectos de ciencia y universidad (pág. 15).

La evaluación

La presencia de la evaluación en la educación ha sido constante, desde el momento que se le plantearon metas a la institución escolar, el surgimiento de esta actividad se presentó de forma natural. Se trataba de conocer, principalmente, si las metas previstas se habían cumplido y en qué medida. El primer objeto de interés para evaluar fue el aprendizaje, principal función asignada a la escuela, y como en los maestros recaía el encargo de llevar a cabo la enseñanza, se consideró que eran los más idóneos para realizar esta actividad. También desde los inicios de la evaluación en la educación, surgió como propósito identificar cuál era el avance individual logrado respecto a las metas de aprendizaje previstas, con la intención de ofrecer la enseñanza requerida para cada uno de los aprendices según su grado de progreso. Con el crecimiento de las instituciones escolares, la evaluación tendió a diversificarse y se observa cómo, de estar a cargo del profesor, pasó a compartirse con grupos de colegas que retomaban bajo su responsabilidad el diseño y la aplicación de pruebas que sondeaban lo aprendido por los estudiantes de cada grado o nivel escolar. También surgieron en el campo de la educación organizaciones especializadas externas a las escuelas, dedicadas al diseño y la aplicación de pruebas para valorar el

grado de avance de los alumnos para hacer comparaciones a nivel nacional e internacional.

Esta evolución de la evaluación respecto a quienes diseñaban y aplicaban pruebas, se vio acompañada de un interés creciente en la valoración de otros elementos componentes de la experiencia escolar. Tal fue el caso de la evaluación de los maestros, las materias, el plan de estudios, las escuelas e, inclusive, el propio sistema educativo en su conjunto. Con el crecimiento del interés por distintos objetos de evaluación, también se diversificaron los agentes involucrados en esta tarea, así, por ejemplo, de la exclusividad de evaluar bajo la responsabilidad del profesor, se pasó a compartir esta actividad con cuerpos colegiados de la misma institución, así como con organismos nacionales e internacionales externos a la escuela. De la misma manera, en el caso de los otros objetos de evaluación, se hizo patente el involucramiento de otros agentes, como los estudiantes, colegas y directivos para evaluar a los profesores; los especialistas, directivos, empleadores, profesores y estudiantes para la evaluación de planes de estudio, entre otros.

La presencia permanente y generalizada de la evaluación en el campo de la educación y la diversidad de objetos a evaluar, han propiciado la acumulación de un conocimiento especializado y han marcado la necesidad de una formación particular de quienes se dedican de forma profesional a esta actividad. Las experiencias acumuladas por los profesionales, a lo largo del tiempo, han dado como resultado la existencia de paradigmas, en los que se incluye un conjunto de teorías, las metodologías más empleadas según el objeto a evaluar, y

múltiples estrategias de intervención, lo que ha conformado el campo de conocimiento de la evaluación investigativa. Desde sus inicios, este campo se vio muy vinculado con la investigación educativa y aún se pueden observar algunas de sus influencias. De acuerdo con Tyler (1973), inicialmente, la evaluación de los aprendizajes se planteó como propósito el conocer en qué grado se habían alcanzado los objetivos de la educación, por lo que era necesario definirlos, expresar sus características observables y hacer posible su medición, sin duda porque en ese momento los criterios exigidos por la comunidad de investigadores de la época, asumían los criterios de corte positivista dominantes para la aceptación de la producción de conocimiento sistemático.

La evaluación sólo se interesaba en la comprobación del cumplimiento de los objetivos de la escuela, siempre y cuando éstos cumplieran con las características de ser observables, definibles y medibles. Esta postura aún prevalece en algunas prácticas de evaluación en las que se postula que ésta no existe si no se cumple con el criterio de medición, e indirectamente, se asume como principal propósito la corroboración de los objetivos previamente planeados. En otro momento, cuando se trata de programas de formación profesional, la evaluación se va a conceptualizar como un proceso para determinar, obtener y proporcionar información relevante para la toma de decisiones (Cronbach, 1963; Stufflebeam & Shinklied, 1987). De esta manera, se pone de manifiesto la intención de superar la idea de que la evaluación sólo intenta corroborar el cumplimiento de las metas programadas y se adiciona el propósito de generar información útil para orientar la toma de decisiones. Aquí,

además de reconocer dos objetos distintos de evaluación (el aprendizaje y los programas de formación), también se pone en evidencia que la evaluación puede tener distintas finalidades, como la corroboración y la mejora del objeto evaluado. Otra definición de la evaluación educativa incorpora un estudio empírico y la identificación de valores relevantes, para la interpretación de los resultados del estudio; la evaluación en este caso se expresa como el proceso para determinar el mérito, el valor o la significancia del objeto que está siendo valorado (Scriven, 1991); además, se propone someter a un escrutinio sistemático la evaluación en su conjunto, para dar cumplimiento a un ejercicio de meta-evaluación; es decir, el proceso mismo de evaluación también se evalúa.

Una manera distinta de concebir la evaluación surgió al momento de reconocer sus diversas finalidades, la presencia de múltiples participantes y derivado de ello, la existencia de perspectivas diferentes sobre el objeto a evaluar. Con el paradigma de la evaluación respondiente (Stake, 2006) la evaluación educativa se propondrá ayudar a los usuarios a observar y mejorar su práctica respondiendo de forma holística a las demandas presentadas por las distintas audiencias. En el caso de la evaluación de la docencia, por ejemplo, la mirada de directivos, profesores y estudiantes no necesariamente coincidirá y el papel del evaluador será de comunicar la información obtenida de forma diferenciada para cada una de estas audiencias. Así mismo, se propone que los evaluadores describan los programas teniendo en cuenta los antecedentes, las operaciones y las transacciones, además de los resultados. Se presupone también que los efectos esperados y

los colaterales de la evaluación sean igualmente consignados. Las distintas perspectivas y puntos de vista de las personas implicadas en el programa deben estar estipulados en informes con descripciones lo más completas que sea posible, lo que hace necesario el empleo de una variedad de métodos para la obtención de la diversidad de información generada.

Lo anterior sólo tiene la intención de ejemplificar las dificultades que se presentan cuando se habla de la evaluación educativa, ya que se trata de una disciplina que ha evolucionado, ha acumulado conocimientos teóricos y metodológicos a través de su práctica, al igual que se ha diversificado y especializado. Al tratar cada uno de los objetos de evaluación se pueden identificar trayectorias y estrategias propias, con amplia o baja aceptación de parte de algunas comunidades de académicos, así que no son infrecuentes las polémicas suscitadas por los procesos evaluativos. La naturaleza de cada objeto de evaluación también contribuye a dificultar la aceptación de la forma de evaluarlo, el aprendizaje, por ejemplo, además de contar con una larga tradición de evaluación, es relativamente menos polémico que la valoración del desempeño docente, en donde los puntos de vista sobre esta actividad son más divergentes y controvertibles. También la evaluación de los programas o las instituciones, por incorporar en su interior muy distintos objetos de evaluación, presentan dificultades adicionales para dar cuenta de forma global del conjunto de elementos que las componen. Por el grado de desarrollo que ha alcanzado la evaluación se fortalece la idea de que es necesario que quienes se dedican a esta actividad profesional cuenten con una sólida formación técnica.

La evaluación, como una actividad profesional, ha ido adquiriendo reconocimiento creciente en nuestro país, y ha transitado de ser un tema esporádico a contar con un número voluminoso de proyectos de investigación dedicados a estudiar de forma sistemática la evaluación en educación. En una revisión de trabajos de investigación durante la pasada década, Luna (2013, 399-416), reporta temas generales referidos a evaluaciones del aprendizaje o desarrollo de los alumnos, a las dirigidas a los docentes, al sistema educativo, las políticas educativas, las instituciones y los programas. En ese mismo reporte se afirma que la mayor parte de trabajos están dirigidos a la evaluación de los aprendizajes, un menor número a docencia y todavía menos a las políticas educativas, al sistema educativo, las instituciones y los programas. Igualmente se consignó la presencia de una diversidad de abordajes metodológicos que van desde estudios empíricos, con uso de métodos cuantitativos, cualitativos o mixtos, así como estudios de análisis conceptual. En el conjunto de trabajos revisados se da cuenta de modelos y estrategias de evaluación, aspectos teóricos y metodológicos, así como información sobre las prácticas institucionales de evaluación en las instituciones de educación pública del país.

Con la enumeración de unos cuantos ejemplos de la investigación evaluativa, se confirma la variedad de objetos de evaluación y los distintos propósitos que se pueden cubrir con ella, como la comprobación de metas, aumentar la comprensión de los fenómenos o su mejoramiento a partir de la información recabada. La presencia de distintos propósitos de la evaluación también ha modificado la comprensión de los fenómenos y la apertura para el uso de una diversidad de recur-

sos metodológicos. De la misma forma, se observan cambios respecto a los actores participantes en el desarrollo de esta actividad, la identificación de los actores sociales que la solicitan y las personas u organizaciones que se benefician como consecuencia de los resultados obtenidos. Algunos grupos de interés vinculados con la evaluación en la educación superior son los proveedores, agentes de financiación y la sociedad en general; los usuarios del servicio, como podrían ser los estudiantes; los usuarios del producto, como lo serían los empleadores, y los empleados del sector, como el profesorado y los administradores. Como perspectiva, de forma simplificada, la evaluación se puede considerar como intrínseca o extrínseca. La primera, referida al apego a las exigencias de una disciplina; la segunda, acorde con alguna de las múltiples concepciones adoptadas de la calidad, ya sea como excepción (excelencia), perfección, apego a los objetivos, eficiencia, pertinencia para el mercado laboral, satisfacción del usuario, valor agregado, o innovación organizativa (Vroeijenstijn, 1995, págs. 18-36).

Por las características que posee la evaluación educativa y por su desarrollo como una actividad profesional, se ha visualizado por distintos actores sociales como un recurso que puede contribuir a consolidar y garantizar la calidad del sistema educativo y de cada uno de los elementos que lo conforman.

La calidad

La calidad se ha constituido como justificación y parte del eje central que guía el diseño y la implementación de las políticas

educativas en todos los niveles y ámbitos educativos a escala mundial, no obstante, es uno de los atributos más complejos de conceptualizar y ha encontrado su operacionalización en un conjunto cada vez más estilizado de indicadores de orden cuantitativo que se comparten prácticamente a nivel mundial.

De acuerdo con Buendía (2015, págs. 175-176), es común confundir la medición de la calidad con su definición, dejando fuera el contexto como elemento fundamental para su logro. La conceptualización de calidad en educación superior, no es un problema semántico o etimológico. Parte de visiones de la sociedad, la vida y la educación, y de una postura política, social y cultural, por lo tanto, no es un valor absoluto, neutro o universal. Latapí definió la calidad como “la propiedad o el conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie” (Latapí, 2002; cit. por Buendía, 2015).

Para el autor la calidad es inseparable de la cosa y no puede constreñirse a ciertos parámetros.

El concepto de calidad en educación adquiere su fundamentación a partir del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en donde se declara que la educación “Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (Gobierno de la República, 2020: 17). Asimismo, en la Ley General de Educación, se expresa el compromiso del Estado para prestar servicios educativos con equidad y excelencia.

Acorde con esta orientación, en el Plan Nacional de Desarrollo 2020-2024 se declara lo siguiente:

[...] el Estado mexicano debe garantizar a todas y todos los mexicanos una educación de calidad bajo los principios de laicidad, universalidad, gratuidad, obligatoriedad, igualdad, democracia e integralidad; que desarrolle armónicamente todas las facultades y habilidades del ser humano y que promueva logros intelectuales y afectivos fundamentales para la vida en sociedad (Gobierno de la República, 2019: 90).

En el Programa Sectorial de Educación del gobierno actual, se expresa replantear el concepto de calidad en la educación, por lo que se propone lo siguiente:

Elevar la calidad de la educación al colocar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el centro del Sistema Educativo Nacional, y asegurar que la suma de esfuerzos de todos los actores y de la sociedad en general, repercuta en una educación de excelencia [...] lo que hace necesario garantizar una educación obligatoria de calidad con pertinencia y relevancia, como derecho humano fundamental, con carácter universal, inclusivo, público, gratuito y laico (Gobierno de la República, 2019: 12).

Más adelante se detalla:

El máximo logro de los aprendizajes y el desarrollo del pensamiento crítico en las y los alumnos están íntimamente ligados a la calidad de la educación, y para que ésta exista deben

considerarse la pertinencia y la relevancia. La pertinencia se asocia a un currículum, materiales y contenidos adecuados a las necesidades, capacidades, características e intereses de las y los estudiantes. Por otro lado, la relevancia se refiere a que los aprendizajes y conocimientos adquiridos sean útiles y acordes a las exigencias y desafíos del desarrollo regional, nacional y mundial (Gobierno de la República, 2020: 22).

A partir de estas ideas expresadas por el actual gobierno (2018-2024), en torno a la calidad, el gran desafío para los responsables del sector será realizar los cambios necesarios en todo el sistema educativo para hacer viable lo propuesto, crear una coordinación que oriente y armonice las acciones de todos los actores que conforman el sistema y garantizar el soporte financiero para solventar los gastos derivados de la naturaleza y el alcance de cada una de las iniciativas. No obstante, la precisión del concepto de calidad recién expresado, es conveniente reconocer que durante décadas ha sido y sigue siendo motivo de múltiples debates que dan testimonio de su polisemia, y que, aunado a las distintas maneras de concebir a la evaluación, se plantea la pertinencia de seguir analizando con mayor detalle la vinculación entre la evaluación y la calidad.

Si el interés por la calidad ha estado presente en las políticas gubernamentales en las últimas cuatro décadas, se puede advertir una preferencia por priorizar **la eficiencia** como concepto clave en la década de 1980, así como el tema de **la calidad** en los años noventa. Actualmente, la atención recae en la **garantía de la calidad** que de acuerdo con Stella (2006,

págs. 257-276), se justifica por múltiples motivos, como el crecimiento de la matrícula, la demanda por mejores servicios públicos, la competencia de las Instituciones de Educación Superior (IES) por obtener recursos y estudiantes, y la expansión de la educación superior transnacional. En la década de 2000, se agregan nuevas justificaciones para la regulación de estos sistemas educativos, como las nuevas modalidades de enseñanza y las tecnologías de aprendizaje digital. Estos cambios, dan pie para afirmar que las IES se encuentran en una fase de transición y que su legitimidad está en cuestionamiento (Olsen, 2007). Aunque existe una gran cantidad de formas en las que las instituciones regulan su calidad académica, se advierte una creciente convergencia en la estructura organizativa para garantizar dicha calidad, en la que participan organismos autónomos, los responsables de las políticas gubernamentales y las universidades (IESALC, 2020).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2007), la educación de calidad para todos es considerada como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población. Tras el reconocimiento de lo limitado de asimilar calidad con eficiencia y eficacia, y de concebir la educación como un producto y un servicio dependiente de la satisfacción de los usuarios, se le atribuyen las dimensiones de respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia, con un enfoque holístico en concordancia con el aprendizaje a lo largo de

la vida. Condicionando el reconocimiento a la calidad educativa, si proporciona los recursos y ayuda que cada quién necesita para estar en igualdad de condiciones con el fin de aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación para afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar un proyecto de vida en armonía con los demás miembros de la comunidad.

De acuerdo con lo expresado por Hazelkorn, Coates, & McCormick (2020), la calidad es un término complejo referido a entradas, procesos y salidas a nivel de alumnos, docentes y académicos, instituciones y sistemas completos. Aun cuando el concepto de calidad se emplea de forma generalizada, no se perciben consensos sobre su definición, las distintas maneras en que podría evidenciarse su presencia y menos aún en la elaboración de estrategias para mejorarla. El uso de múltiples enfoques, metodologías e indicadores dificultan la posibilidad de construir acuerdos sobre el concepto de calidad, en parte también por la gran variedad de objetos a los que hace referencia, como la enseñanza y el aprendizaje, la investigación, el compromiso y el liderazgo institucional, y la contribución a la satisfacción de necesidades y demandas sociales. Se amplían los obstáculos para lograr un consenso sobre la calidad educativa, cuando se consideran asuntos como la producción de nuevos conocimientos y la capacidad de innovación, los resultados de aprendizaje, la ganancia educativa en conocimiento declarativo y en “habilidades blandas”, el rendimiento, la retención, la graduación y la empleabilidad; la amplitud, la profundidad y la pertinencia del plan de estudios, los métodos pedagógicos, la capacitación y el apoyo

académico y el desarrollo, y los vínculos con la práctica social y la vida laboral, incluida la ciudadanía y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. También se considera cómo las instituciones o el sistema en su conjunto se rigen, administran y aseguran, las vías de aprendizaje de los estudiantes y la progresión a través del sistema, y la equidad de acceso, participación y oportunidades. Los atributos anteriores son acordes con la importancia reconocida de la educación superior para la competitividad nacional y el posicionamiento global, por lo que los mismos autores resaltan el aspecto geopolítico de la calidad.

Al parecer, los desencuentros entre los participantes en la discusión sobre la calidad, pueden deberse, en parte, a que algunos de sus trabajos se refieren a las características que puede tener el objeto mismo de la evaluación, como el sistema educativo, la docencia o la investigación. Mientras que otros más bien tienden a analizar los criterios o referentes de la “calidad de la evaluación”, como sus procedimientos y metodologías (Apodaca, 2001, págs. 367-382). Es tal la dificultad del diálogo en favor de construir acuerdos, que Garvin (1988) se dio a la tarea de proponer una clasificación de la calidad de la educación, a partir de las definiciones en las fuentes documentales disponibles en su época. Así clasificó las definiciones de la calidad de acuerdo a cinco perspectivas: 1) las trascendentes (conceptos absolutos); 2) las basadas en el producto (atributos objetivos); 3) las basadas en el usuario (satisfacción del cliente); 4) las basadas en el proceso de producción (conformidad con requerimientos), y 5) en el costo (proporción calidad y precio).

En otras perspectivas, se plantea que la calidad de una institución, por ejemplo, puede captarse a través de observar su rendimiento en términos de producto, determinado tanto por las acciones individuales como por la interacción de los individuos con sus unidades organizativas; o bien, se puede concretar la calidad al adoptar cierto modelo o enfoque evaluativo en un momento y contexto determinados, como cuando se valora la calidad de la enseñanza referida al contexto de un modelo educativo, a la misión institucional, a sus objetivos y a los estándares específicos dentro de un sistema particular, ya se trate de una institución, de un programa o una disciplina (UNESCO, 2004, págs. 14-17).

Las discusiones sobre la calidad de las IES de alguna manera han desembocado en canalizar los esfuerzos para garantizar el “aseguramiento de la calidad” desarrollado principalmente a través de dos enfoques, la rendición de cuentas y la mejora. López-Segrera (2006) señala la interrelación de los conceptos *evaluación*, *calidad*, *garantía de la calidad* y *acreditación* que se han visto modificados al pasar de la discusión de la calidad (1995-1998) al planteamiento de la garantía de la calidad y la acreditación (1998-2003). A partir de ese momento se reconoce la necesidad de tratar los temas de la garantía de la calidad, la acreditación y el reconocimiento de estudios y titulaciones en estrecha interrelación, y en el marco de un contexto internacional. La recomendación de establecer mecanismos y estructuras para evaluar y controlar la calidad es de tal magnitud que ha estado presente en foros como la Conferencia Mundial, en las declaraciones de Dakar, Tokio, Palermo y Beirut (Rodríguez, 2013a).

A pesar de las dificultades para acordar un significado compartido de la evaluación y la calidad, lo que sí se puede constatar es un consenso para reconocer la necesidad de contar con un conocimiento ordenado del sistema educativo en su conjunto y de cada uno de sus componentes, para monitorear el estado que guardan, y así, diseñar acciones para su perfeccionamiento. Los esfuerzos que se hagan para aclarar, profundizar e intentar resolver la discusión del binomio evaluación-calidad, serán siempre bienvenidos por la relevancia y el rol que juega la educación formal en el desarrollo de las sociedades.

Lo que es un hecho es que en el mundo más de la mitad de los países cuentan con una gran variedad de mecanismos de garantía de la calidad, con distintos propósitos y procesos, como la auditoría, la acreditación, la evaluación, la clasificación y la evaluación comparativa. La International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) la define como “[...] un proceso para ofrecer la confianza a las partes interesadas de que la provisión (insumos, procesos y resultados) cumple con las expectativas o cubre los requisitos mínimos del umbral” (INQAAHE, 2013). Harvey (2018, págs. 72-74), agrega que los propósitos de la garantía de la calidad incluyen el cumplimiento, el control, la responsabilidad y la mejora (IESALC, 2020).

Las agencias que participan en los procesos de garantía de la calidad en las IES, ya sea bajo el enfoque de acreditación, evaluación y/o auditoría, por lo general emplean cuatro métodos básicos: 1) la autoevaluación; 2) la revisión por pares; 3) la revisión externa, y 4) las auditorías. La autoevaluación ayu-

da a las instituciones estándares a construir una definición de calidad y verificar hasta qué punto se están cumpliendo la misión y los objetivos estratégicos, a la vez que les permite elaborar un plan de acción para su desarrollo. La revisión por pares es una evaluación realizada por otro académico o grupo de académicos, generalmente de la misma disciplina, empleada regularmente en la evaluación de la investigación, y ahora cada vez más presente en la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Por su parte la revisión externa es una actividad de evaluación realizada por miembros no académicos y personas de otros países además de sus pares (Woodhouse, 2003, págs. 3-7). Las auditorías institucionales desarrollan procesos para monitorear y mejorar la calidad en la institución para respaldar las acciones de colaboración dentro de la universidad y cambiar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Dill & Beerkens, en IESALC, 2010).

Desafíos para las iniciativas de garantía de la calidad

Aunque se identifican avances en los procesos de aseguramiento de la calidad en las IES, también es ampliamente aceptada la idea de los grandes obstáculos a sobrepasar. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2018), asume como algunos de los retos más sobresalientes el asegurar que las evaluaciones contribuyan a la mejora de las funciones sustantivas; la obtención de mejores perfiles de egreso de los estudiantes; la generación y el aprovechamiento social de los conocimientos

e innovaciones; el impulso de la internacionalización en los procesos educativos, y la consolidación de una gestión eficaz.

En el mismo sentido, esta organización recomienda desarrollar nuevas estrategias para extender la evaluación externa y la acreditación de los programas a todas las instituciones públicas y particulares. Así mismo, sugiere concebir de forma integral la calidad, con énfasis en la evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje, y en la realimentación a todos los involucrados para propiciar el desarrollo y la mejora continua de los procesos y los programas educativos. También se postula que la evaluación y la acreditación se vinculen con la responsabilidad social, la transparencia y la rendición de cuentas, además de alentar la creación y la operación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación que genere plena confianza.

Por su parte la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), considera que para el fortalecimiento de la calidad y la equidad es necesario responsabilizar a instituciones sólidas en la promoción de mejoras de la calidad en los programas; promover la autoacreditación para las instituciones cuyos programas hayan sido acreditados o evaluados externamente, de forma exitosa más de un ciclo; extender el aseguramiento externo de la calidad, mediante procesos mejor adaptados a los programas profesionales; garantizar una mejor protección para los estudiantes mediante la aplicación de estándares mínimos de calidad más rigurosos en el sector privado; reenfocar el aseguramiento de la calidad externa de la educación de posgrado, y hacer adaptaciones institucionales para el aseguramiento externo de la calidad.

Aun con el reconocimiento de las dificultades futuras y los avances modestos de las iniciativas desarrolladas en la evaluación para el aseguramiento de la calidad, es evidente que se ha aumentado la capacidad de conducción gubernamental induciendo cambios institucionales que de otra manera difícilmente se hubieran presentado. El eje articulador ha descansado en la planeación institucional, lo que ha permitido que las instituciones evalúen su situación actual y asuman compromisos explícitos sobre su desarrollo futuro. Ello ha implicado un proceso de racionalización que ha permitido reducir la discrecionalidad en el manejo institucional y se ha constituido como base para la evaluación de su desempeño. Sin duda, la evaluación y los esfuerzos orientados al aseguramiento de la calidad se han incrementado en nuestro país (Buendía, A., 2013, págs. 17-32).

Análisis de las definiciones recurrentes en la literatura especializada

La evaluación institucional de la Educación Superior ha sido un tema de interés general de forma permanente, aunque en algunos momentos su presencia suele destacar, como en el momento que tuvo lugar la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, cuya finalidad era el desarrollo de un proceso de convergencia y de refuerzo de la enseñanza en el nivel superior para hacer compatibles los sistemas de todos los países participantes. También ha sido el caso, cuando se ha acordado la relevancia de la dimensión internacional como una ca-

racterística esencial de los sistemas de educación superior. Sin duda, por el reconocimiento de que la preparación profesional de las personas está asociada a la obtención de credenciales académicas de nivel superior, y que esta información puede constituirse en un indicador del potencial que los países tienen para alcanzar un desarrollo social y productivo aceptable.

Múltiples son los argumentos para justificar la evaluación institucional, algunos referidos al contexto europeo, pero que también pueden extrapolarse a otros países (Rodríguez, 2013a): el primero de ellos es la fase de expansión del sistema de Enseñanza Superior que ha mostrado problemas en la planificación y el desarrollo de sus programas de formación; el segundo alude al aumento de costos derivado de la combinación del crecimiento en la matrícula y las crisis económicas que claman por una mayor eficiencia; el tercero rescata la exigencia al sistema universitario de una mayor aportación al desarrollo nacional, y a fortalecer una respuesta sólida a la sociedad del conocimiento y a una economía global; el cuarto plantea la reformulación de sus marcos legales para la financiación y la regulación interna y externa; el quinto propone una visión de la autonomía universitaria, en el contexto europeo, como factor de mejora de la calidad, y la evaluación como recurso para asegurar la responsabilidad; el sexto señala el derecho de todos los usuarios a conocer datos y especificaciones acerca de la calidad ofrecida por las instituciones, así como de mostrar evidencias de la calidad de su acción y gestión; el séptimo refiere a la proclama de procesos internos y externos de evaluación en las universidades para garantizar su pertinencia, eficacia y eficiencia.

Los argumentos se refuerzan con la presencia de opiniones de diversos organismos e informes que plantean, ante la preocupación por el desempeño universitario, la necesidad de atender la gestión y la evaluación de la enseñanza superior. La Comisión Sueca de Enseñanza Superior, por ejemplo, expresaba que la evaluación continua de las instituciones, y una evaluación externa son el recurso para garantizar a la sociedad el cumplimiento de sus responsabilidades (*Report of the Swedish Higher Education Commission 1992*, citado por el mismo autor).

Las características actuales de los complejos sistemas de educación superior plantean, de forma natural, la necesidad de estar comprometidos con su calidad. Tan sólo el crecimiento sostenido de la matrícula a lo largo de las dos últimas décadas ya es una razón suficiente para justificar la preocupación para monitorear la calidad de las instituciones que integran este nivel educativo. En México, por ejemplo, la matrícula pasó de 2 197 702 en el ciclo 2000-2001 a 4 562 182 en el ciclo 2017-2018, considerando la suma de todos los estudiantes matriculados en la modalidad escolar y no escolar, tanto de sostenimiento público como privado, correspondiente a los siguientes subsistemas: Técnico Superior Universitario, Licenciatura en Educación Normal, Licenciatura Universitaria y Tecnológica, Especialidad, Maestría y Doctorado (ANUIES, 2018). La diversidad de instituciones que componen el sistema del nivel de educación superior, sin compartir un solo modelo institucional, también representa una motivación para plantearse la situación actual y la evolución de la calidad de estas organizaciones tan distintas en su diseño institucio-

nal, propósitos y condiciones de operación. Por otra parte, el aumento de la demanda y la ausencia de políticas gubernamentales que respondan plenamente a ella, ha propiciado el surgimiento de instituciones privadas muy diversas, lo que robustece la necesidad de conocer y garantizar la calidad de tan distinta oferta educativa. La diversidad y la complejidad de todas las instituciones enumeradas también sugieren retos enormes para realizar la evaluación institucional que dé como resultado el conocimiento sistemático de su funcionamiento, sus debilidades, fortalezas y su potencial desarrollo.

El reconocimiento del sistema de educación superior con las características apenas mencionadas plantea la importancia de conocer su estado actual y el posible desarrollo del sistema completo y el de cada una de las instituciones que lo conforman. El monitoreo se puede realizar a través de mecanismos de evaluación y de la garantía de la calidad de sus servicios educativos, así como del empleo de la evaluación externa en sus diferentes modalidades, ya se trate de la evaluación de programas, de acciones de acreditación, de auditorías de calidad, de la definición de sistemas de indicadores e inclusive, del muy cuestionado empleo de listados para clasificar a las instituciones o carreras profesionales (*rankings*).

Diversos organismos, como la UNESCO y la OCDE han contribuido a la construcción de un marco de referencia de la evaluación en la educación superior para configurar sistemas de garantía de la calidad. En ellos, de forma general, se pueden identificar el uso de una terminología común, algunos procesos generales como las evaluaciones interna y externa, la participación de agentes externos en la modalidad de evaluación por

pares, así como la creación de organismos específicos; con más variaciones se reconocen el alcance de los sistemas, la dependencia orgánica de sus agentes, el nivel de obligatoriedad, la transparencia de la información o las consecuencias de los diferentes procesos evaluativos (Rodríguez, 2013a, págs. 67-147).

Al igual que las discusiones y diversidad de propuestas existentes en torno a la evaluación y la calidad, también se identifican una variedad de propósitos para realizar la evaluación institucional. Algunos de los objetivos propuestos para la puesta en marcha de los procesos de evaluación de las universidades (Vieira Pereira, en González, 2003, págs. 143-159), consisten en llevar a cabo la evaluación de las actividades académicas y la enseñanza para las carreras; la revisión de las bases de información para mejorar la gestión el aliento de una postura crítica frente a la relación entre la institución y la sociedad; el fomento en las unidades administrativas y académicas de la cultura de la calidad y de la productividad; la promoción de acciones de reorganización curricular y político-administrativa a partir de la evaluación interna; la revisión y el perfeccionamiento del proyecto académico y socio-político de la institución; el análisis de los sistemas de admisión selectiva de los estudiantes; la evaluación del rendimiento académico; las becas y los premios. También se propone que a través de la evaluación y la acreditación se revise la calidad de los planes de estudio y todos sus componentes, y que se explore la calidad de la investigación y del desempeño del personal de administración y de servicios, tanto como la calidad de los recursos materiales disponibles. Finalmente, se sugiere analizar la calidad del proyecto institucional, en función de los

resultados obtenidos. Se cierran las recomendaciones haciendo un llamado para que la evaluación institucional se adapte a las organizaciones y sea más factible su autoevaluación y la proyección de futuros avances. Queda explícita la necesidad de una amplia participación de todos los interesados: personal académico, administrativo y alumnos, con el claro compromiso de asumir todas las implicaciones del proceso.

En términos generales se reconoce que el proceso de evaluación institucional tiene una doble vertiente: una hacia el exterior del sistema de educación superior cuya finalidad central es dar a conocer la calidad de la oferta de los programas de enseñanza a los posibles usuarios, y otra dirigida al interior mismo de la institución (De Luxán Meléndez, 1998). Esta segunda vertiente tiene por finalidad identificar los puntos débiles y fuertes para diseñar las acciones que pudieran mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de investigación. La autoevaluación es realizada por la propia institución, contando con la participación de toda la comunidad, en la perspectiva de describir y valorar los niveles de calidad logrados y consolidar el compromiso para continuar fortaleciendo las iniciativas para la mejora de la calidad. Por lo general, se trata de una revisión exhaustiva y sistemática de las acciones y los resultados de la institución para compararlos con algún modelo exitoso de organización o parámetros previamente determinados. El ejercicio analítico debe dar como resultado la identificación de las fortalezas y puntos débiles de la institución, así como el diseño de las posibles acciones a realizar, de tal manera que se pueda llevar a cabo su seguimiento puntual.

El proceso de evaluación externa está a cargo de un grupo de expertos, ajenos a la institución evaluada que asumen la responsabilidad de cumplir con un conjunto de finalidades, entre ellas se pueden mencionar las siguientes: la obtención de información contrastable y objetiva de la organización, su funcionamiento y sus procesos didácticos; la identificación de la situación inicial de cada centro en los ámbitos docentes y no docentes respecto a sus logros y dificultades para sugerir orientaciones que resuelvan los problemas detectados; la intervención para contribuir a que los centros establezcan sus propios mecanismos de autoevaluación a través de la reflexión y la cooperación; la difusión de la cultura de la evaluación entre todos los sectores de la comunidad educativa. Para propiciar el cumplimiento de estas finalidades, el grupo de expertos debe estar equilibrado en términos de competencia y especialidad, y sus miembros deben ser independientes de la unidad evaluada y legitimados por ella (Cerdán & *et al.*, 1992, págs. 143-159).

Desde otra perspectiva, Van Vught (1996) propuso el uso del término *evaluation* o *review of quality*, que implica un conjunto de audiencias intra y extra-institucionales con participación de la autoridad educativa gubernamental como garante de la calidad y la financiación. Se consideran dos dimensiones referidas a la responsabilidad de ejecución y cuatro procedimientos para conformar un modelo integral de evaluación institucional (DES, 1991): en la dimensión interna, la institución universitaria asume la iniciativa y la ejecución de la misma, mediante los procedimientos de garantía de la calidad y de control de calidad, mientras que en la dimensión

externa, son órganos externos justamente quienes mediante los procedimientos de auditoría de calidad y evaluación de la calidad completan el modelo. La diferencia entre calidad y evaluación está cimentada en que la primera se refiere a la calidad de la enseñanza o de la investigación, mientras que la segunda, a su gestión por parte de la institución.

Al revisar diferentes sistemas de aseguramiento de la calidad, Billing (2004) constata que después de dos décadas transcurridas se han desarrollado diferentes sistemas de evaluación en los países, en los que se pueden identificar ciertos modelos a partir de los énfasis empleados, y en muchos casos con una mezcla de ellos.

- *Finalidad de la evaluación.* Mayor o menor énfasis en la finalidad de la evaluación de la calidad como rendición de cuentas (*accountability*), mejora continua (*enhancement*) o ambas.
- *Gestión de la calidad.* Adopción global o parcial del enfoque de gestión de la calidad (*quality management*) al tomar en consideración sólo la evaluación (*quality audit*) de los mecanismos (sistema) de aseguramiento (*quality assurance system*), o incluye también la evaluación de la calidad de la educación (*quality assessment*).
- *Actividades a evaluar.* Inclusión o no de la totalidad de las actividades de la institución (educación, investigación, tercera misión).
- *Unidades objeto de evaluación.* Sistema, institución, centro, programa, departamento, grupo, individuo o servicio.

- *Momento de la evaluación.* *Ex ante* (asociado a procesos de verificación para la autorización previa de instituciones o programas); *ex post* (asociado a procesos de acreditación, rendición de cuentas o de mejora).
- *Agente promotor de la evaluación.* Propia institución o programa, o la autoridad educativa u organismos *ad hoc*.
- *Agentes que ejecutan la actividad de evaluación.* Personal interno a la institución (sólo académicos o se incluye otro personal), expertos externos gestionados desde la institución, comisiones específicas (académicas o mixtas) gestionadas por el promotor externo de la evaluación.
- *Tipología de evidencia que sustenta la evaluación.* Indicadores (generalmente cuantitativos, pero también cualitativos), juicios de expertos (más allá del indicador) u otras fuentes documentales.
- *Consecuencias de la evaluación.* Autorización *ex ante* o reconocimiento *ex post*, financiación, distinciones de calidad-excelencia, mejora interna (programas de mejora).
- *Nivel de transparencia y publicidad de los resultados de la evaluación.* De acceso totalmente abierto o restringido a informes totales o parciales; posibilidad o no de comparación.

Baste con estos ejemplos para apreciar un panorama complejo y diverso de los conceptos involucrados en la evaluación institucional, de los distintos recursos más frecuentemente empleados en su aplicación, y las dificultades para

construir un solo cuerpo consistente de conocimiento sobre este quehacer trascendental para el desempeño exitoso de las Instituciones de Educación Superior.

Dimensiones de la evaluación institucional

Cuando se habla de las dimensiones de la evaluación, es necesario hacer algunas precisiones ya que por lo regular se hace referencia a grandes bloques conceptuales ligados a los aspectos de la realidad que serán tomados en cuenta para desarrollar un proceso de evaluación (Neirotti, 2005). Tal es el caso cuando se propone para desarrollar el proceso de evaluación, analizar la **Estructura organizativa y la gestión escolar**, para ello se toman en cuenta los roles y funciones de los distintos actores institucionales, la definición y distribución de responsabilidades, el clima institucional, la distribución del poder, y los canales de comunicación.

- La dimensión **Pedagógico-didáctica**, con la que es posible analizar las modalidades de enseñanza y de aprendizaje presentes en la escuela, las concepciones que sustentan dichas prácticas, el lugar del conocimiento en la escuela, la propuesta curricular, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos (Azzerboni-Harf, 2008, en GBA, 2020).
- La dimensión del **Contexto y la relación con la comunidad** en la que se estudia el entorno de la institución, la caracterización de la comunidad y sus proble-

máticas, así como las acciones de la institución con las familias y los miembros de la comunidad, distritos o jurisdicciones y proyectos con otros organismos o instituciones.

- Finalmente, la dimensión **Infraestructura y equipamiento**, en la que se escudriñan los recursos materiales y didácticos como los tecnológicos, el equipamiento y el mobiliario con el que cuenta la escuela para facilitar el aprendizaje de los alumnos (GBA, 2020). En otro proceso similar, se proponen las dimensiones, ahora denominadas como ejes, al organizacional, al administrativo, al pedagógico-didáctico, y al comunitario-social (Gobierno de la Provincia de La Rioja).

En algunos casos se hace referencia a las dimensiones como los criterios e indicadores, como es el caso de la ANUIES cuando expresa que su esquema de evaluación institucional está integrado por diez indicadores: 1) naturaleza y misión de la institución; 2) normatividad institucional; 3) planeación; 4) infraestructura académica; 5) planes de estudio; 6) evaluación; 7) profesores; 8) estudiantes; 9) recursos financieros, y 10) difusión cultural. En cada uno de ellos se incluyen los parámetros e indicadores de carácter cualitativo y/o cuantitativo, contra los que se comparan las instituciones (Buendía 2013, págs. 17-32).

Otro autor (Sachs, 1994) se refiere a las dimensiones en el marco de la perspectiva del aseguramiento de la calidad y las agrupa en dos grandes conjuntos: el primero se caracteriza por el control externo y asociado a las estructuras admi-

nistrativas de auditorías externas con énfasis en indicadores cuantitativos de logro, *Quality assurance for accountability* (rendición de cuentas); el segundo se define por el control interno y asociado con estructuras facilitadoras de la mejora (*peer review*) y con atención preferente a indicadores cualitativos de logro *Quality improvement* (mejora). Mientras que Srikanthan y Dalrymple (2003, págs. 126-136) asocian determinadas dimensiones de la calidad desde la perspectiva de los grupos de interés más significativos para la educación superior: “los agentes” de financiación y sociedad en general (rendición de cuentas); los “usuarios” del servicio, como los estudiantes que esperan alcanzar la satisfacción de sus intereses, desarrollarse personalmente y prepararse para ejercer con plenitud una eficiente participación social; los “usuarios del producto” como los empleadores que esperan una formación ajustada a las necesidades y funciones a desarrollar en el trabajo; los “empleados del sector” como el profesorado y los administradores, con quienes se interpreta la calidad como perfección (o consistencia), y en donde las normas de actuación deben estar orientadas por la ética profesional del buen hacer.

En algunas ocasiones, cuando se habla de las dimensiones, se hace referencia a la calidad, y esto ocurre al describir distintas maneras de conceptualizarla. Por ejemplo cuando se alude a ella como “la calidad como excepción (excelencia)” en donde las universidades aspiran a ser siempre las mejores. O bien, como “perfección” cuando se pone el énfasis en los procesos y especificaciones de ejecución de conformidad con estándares. También como “adecuación a los objetivos” para

definir el alcance del producto o servicio. En otras oportunidades expresada como “eficiencia”, valorada a partir de la relación costo-beneficio. Así como “adecuación al mercado laboral” o “satisfacción del usuario” o “valor añadido”, estos últimos no exentos de múltiples polémicas. También se postula la calidad como “innovación organizativa” para desarrollar e implementar la normativa necesaria para satisfacer los requisitos esperados (Harvey & Green, 1993, págs. 23-35).

También, asociado a la búsqueda de consensos sobre las dimensiones de la evaluación institucional, con frecuencia se presentan objeciones sobre el origen de la iniciativa, generalmente los gobiernos a través de los encargados del sector educativo u organismos internacionales, y sobre la imposición, a través de la evaluación, de características genéricas a las IES que pueden ser ajenas a los contextos socioeconómicos y culturales de los países latinoamericanos. De la misma manera, se agrega como objeción la poca o nula participación en estos procesos de los integrantes de las IES. Por eso puede resultar interesante acercarse a una experiencia en la que se tomen en cuenta el contexto latinoamericano y el punto de vista de quienes conducen las universidades, a través de la participación de rectores, decanos y organismos de facultades y escuelas. La iniciativa corrió a cargo de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), a través de un Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional (CEAI) (Delago Selley, 2018). Se parte de concebir a la evaluación y la acreditación con una perspectiva de cambio y mejora de la calidad de las funciones sustantivas y de las propias instituciones, con la finalidad de promover procesos

de aseguramiento y gestión de la calidad. Así mismo, se propone considerar un lugar destacado para la autoevaluación, la evaluación por pares académicos y a la metaevaluación. Esta última, generalmente ausente o poco mencionada en las iniciativas de evaluación institucional, consiste en hacer un análisis sistemático de todos los componentes que forman parte del diseño y la aplicación del proceso mismo. Con ella se da oportunidad para que los diferentes actores involucrados expresen su opinión sobre todos los momentos y procesos de la evaluación, con la finalidad de mejorar las evaluaciones.

Para dotar de pertinencia a la evaluación se toma en cuenta el contexto institucional, considerando sus características sociodemográficas, económicas, educativas y culturales que pueden influir en el cumplimiento de las funciones educativas, de investigación y de extensión, así como las características de la misión y la visión, la estructura organizacional, los recursos humanos, la infraestructura física, el equipamiento, los recursos tecnológicos, y el financiamiento.

El modelo de evaluación y acreditación institucional propuesto considera cinco dimensiones (con una enumeración de los criterios e indicadores que serán empleados):

1. La primera dimensión, **Gobierno, Gestión Universitaria e Infraestructura**, se enfoca en revisar las formas como la institución se organiza, decide y gestiona sus actividades y estrategias para el cumplimiento de su misión, sus metas y objetivos; la Gestión Universitaria cubre el análisis de las acciones, las decisiones y el uso de los recursos, mientras que la

Infraestructura está referida a la estructura física y el equipamiento para el cumplimiento de las funciones, los procesos y actividades de la institución.

2. La segunda dimensión, denominada como **Formación**, incluye a las políticas, la normatividad, las estrategias y los programas reflejados en los procesos y resultados de las funciones de docencia, la investigación y la vinculación; en la perspectiva de la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de los académicos.
3. La tercera dimensión, **Investigación, Creación Artística e Innovación**, considera el análisis de las políticas, estrategias y acciones para la gestión, la producción y el impacto de la generación y la transferencia del conocimiento y la creación artística.
4. La cuarta dimensión, de **Vinculación**, se interesa por el análisis de las relaciones formales con otras instituciones y sectores públicos y privados, para contribuir a resolver problemas locales, regionales, nacionales e internacionales.
5. Finalmente, la dimensión de **Internacionalización**, se ocupará de analizar las políticas, estrategias y acciones que hagan posible su inclusión en las funciones sustantivas de la institución.

El proceso de evaluación del CEAJ se plantea como finalidad la mejora de la calidad y su aseguramiento a través de la gestión institucional. Para alcanzar los requerimientos internacionales se plantean cubrir los siguientes momen-

tos: la solicitud del proceso de evaluación; la elaboración del informe de autoevaluación; el análisis de la autoevaluación por parte del CEAJ; la preparación de la visita de pares evaluadores (evaluación externa); la visita de evaluación de los pares, y la elaboración y entrega del informe de evaluación y el dictamen que incluye las observaciones de la institución evaluada.

Es evidente que, aunque puede haber discrepancias en cuanto la conceptualización y la selección de dimensiones para valorar los procesos de garantía de la calidad de los servicios de las instituciones de educación superior, también existe coincidencia en la necesidad de alentar acciones para resolver las controversias identificadas en la evaluación de las instituciones.

Vinculación con los procesos de acreditación

La acreditación es la forma más comúnmente empleada en los sistemas nacionales de educación superior para garantizar la calidad. Para algunos autores, la acreditación es considerada como el primer esfuerzo sustantivo para generar información sobre la calidad de la educación superior e incluso es identificada con la misma evaluación; no obstante, otros las distinguen o se refieren de forma independiente a ellas. Más aún, no faltan los señalamientos sobre la vaguedad del concepto (Schwarz & Westerheijden, 2004).

Otra forma de aproximarse a la acreditación, según la UNESCO y el IESALC (2020) es considerarla como parte de los

procesos de garantía de la calidad que dan como resultado tres tipos distintos de productos: la acreditación, las evaluaciones o las revisiones, y los *rankings*. El modelo de acreditación está diseñado para realizar una evaluación que tiene por consecuencia la aprobación de un programa o institución, al cumplir con los criterios de calidad previamente definidos. El incumplimiento de ellos puede tener consecuencias que van desde el cierre o la solicitud en lo inmediato de cambios drásticos. Regularmente el proceso incluye las indicaciones para superar los problemas detectados, y en su caso, plazos para volver a intentar la solicitud. El modelo de evaluación o revisión es considerado como un proceso formativo que proporciona a la institución información sistemática sobre sus fortalezas y debilidades para considerarlas y atenderlas en lo inmediato en favor de su mejora.

Finalmente, los *rankings* son una forma de garantizar la calidad a partir de establecer comparaciones de las instituciones en el nivel nacional o en el internacional, a partir de un conjunto de factores que les otorgan un lugar de acuerdo a los resultados obtenidos. En este informe, se asume que la acreditación es un proceso de evaluación planificado y sistematizado de una institución o de un programa de Educación Superior, para determinar si se cumplen, mantienen y mejoran los estándares aceptables de educación, erudición e infraestructura (Schwarz & Westerheijden, 2004). Se otorga cuando se cumple con los estándares mínimos de calidad y con ella se le confiere la capacidad de acceder a un reconocimiento público. Con la acreditación se reconocen los títulos y es posible acceder a financiamiento público. Dentro de los

propósitos principales se identifica la constatación de que el servicio esté en conformidad con las normas previamente acordadas, el buen uso de los recursos públicos y el impulso para mejorar los servicios prestados.

Con el paso del tiempo, la acreditación se ha dirigido a poner un mayor énfasis en los resultados del aprendizaje, así que los focos de atención se han dirigido a verificar los estándares educativos, la eficiencia de la institución, la promoción de la innovación, la estimulación de la cultura de la calidad y el conocimiento y las habilidades de los graduados (Jeliazkova & Westerheijden, 2002, págs. 433-448).

La acreditación puede estar dirigida a la institución, a un programa concreto, y excepcionalmente a una asignatura. Cuando se trata de la institución, se examina su capacidad organizativa para sustentar de forma apropiada un programa académico, por lo que se revisan sus recursos financieros y humanos, la infraestructura y las prácticas de gestión. Expresado en otros términos, se trata de verificar que los procedimientos para garantizar la calidad interna sean los adecuados. Se esperaría que también sea considerada la misión de la institución, para que corresponda la diversidad de perfiles con los estándares aplicados a cada una.

La acreditación –a nivel de programa– es el resultado de una evaluación de expertos en la disciplina correspondiente al plan de estudios, para reconocer que la formación que se ofrece sea significativa y relevante, responda a las necesidades de los empleadores en el mercado laboral, posibilite el acceso a programas académicos avanzados o al ejercicio profesional. Se pueden reconocer tres modelos de acreditación:

un mercado regulado por el Estado en el que se postulan los criterios bajo los cuales las agencias deben operar; otro en el que exclusivamente bajo el control del Estado se aplican los procesos de evaluación de calidad, vinculados al financiamiento; y un tercero, compartido en el que el Estado apoya y dirige los procesos, pero éstos son gestionados en su totalidad por las propias instituciones.

A nivel internacional, se observa un consenso respecto a las áreas que deben tomarse en cuenta en la acreditación de programas, centrados en la focalización en el aprendizaje. Estos procesos se enfocan a identificar en los programas las evidencias de que se proporcionan los procesos y recursos apropiados para el aprendizaje de los estudiantes, cuyos resultados serán aquellos que satisfagan sus necesidades y las de la sociedad: el ambiente de aprendizaje adecuado, con docentes calificados, métodos de enseñanza, recursos de aprendizaje y oportunidades de experiencia práctica, entre otros. Y en la práctica, que se logren concretar los resultados de aprendizaje previstos en los graduados, inclusive su entrada y su desarrollo en el mercado laboral (IESALC, 2020).

En la perspectiva de proponer elementos comunes en el desarrollo de los sistemas de control de la calidad, Rodríguez (2007) plantea considerar cuatro niveles: en el primero, la *Garantía en la Certificación de los Logros Formativos*, contempla los sistemas de evaluación de estudiantes y el mecanismo de registro del título. El objetivo es certificar la calidad del proceso formativo bajo la responsabilidad de cada programa académico; en el segundo, *Garantía en el Diseño y Ejecución del Programa*, bajo la responsabilidad de la institución, aplica los

mecanismos de evaluación y aprobación con criterios rigurosos, para asegurar una excelencia académica y una evaluación global del conocimiento de los egresados; en el tercero, *Garantía por Medio de la Acreditación de Programas Académicos*, la responsabilidad recae en las Agencias de Acreditación Nacional, e incluye la evaluación de los programas e instituciones a partir de la autoevaluación y la evaluación externa por pares académicos; en el cuarto, *Garantía en el Reconocimiento del Órgano de Acreditación*, se incluye la evaluación externa internacional de las agencias de acreditación, y con ello, se pretende asegurar la calidad de todo el sistema (págs. 175-181).

Por su parte, Martin (2011) reconoce cinco propósitos de los indicadores, de uso cada vez más frecuente: 1) para determinar el estado del sistema de educación; 2) para monitorear su desarrollo y su progreso en el tiempo; 3) para medir sus fortalezas y debilidades; 4) para evaluar el grado de desigualdad en la provisión de los servicios, y 5) para informar a los responsables políticos, a la comunidad educativa y al país sobre el funcionamiento y la eficacia del sistema educativo. En una publicación posterior, se referirá a los mismos propósitos como la intención de acceso a la información pública y la rendición de cuentas; el seguimiento de objetivos de las políticas; la gestión y la asignación de recursos; la comparación internacional y la evaluación comparativa, y la gestión internacional (Hazelkorn, Coates, & McCormick, 2020). Cada vez surgen más voces a favor de desarrollar nuevos enfoques para valorar el desempeño tomando en consideración la diversidad de misiones características de cada una de las instituciones, a la vez que se suman llamados para conocer

los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, el impacto de la investigación y las contribuciones de la educación superior a la sociedad, al mismo tiempo que se reconoce a la transparencia y a la rendición de cuentas como herramientas características de una gobernanza moderna.

El desarrollo de los sistemas de aseguramiento de la calidad, como se ha visto, es una preocupación mundial, y son múltiples las formas en que se ha tratado de alcanzar esta meta. Por lo pronto, habría que permanecer atentos a los ensayos que tienen lugar en el nivel global para avanzar más rápidamente en el ámbito nacional. Lo anterior confirma la presencia de algunos de los problemas enfrentados, y la dificultad de poder resolverlos en el corto plazo, para hacer posible el cumplimiento de la meta compartida a lo largo de varios sexenios, expresada como la conformación de un “sistema nacional de evaluación de la educación superior”.

Capítulo 2

Tendencias internacionales para el aseguramiento de la calidad de la educación superior

En este capítulo hacemos un recuento breve sobre el aseguramiento de la calidad como una tendencia internacional, sus orígenes y su institucionalización. La expansión de los sistemas de educación superior en el mundo condujo a su transformación y la implementación de esquemas y modelos del Aseguramiento de la Calidad (AC) para mejorar la calidad de la educación superior. Se observa un proceso de *agensificación* (Pollit, Bathgate, Caulfield, Smullen, & Talbot, 2001, págs. 272-275), que conduce los procesos de evaluación y acreditación en el mundo. Partimos de un breve análisis sobre la masificación o expansión como fenómeno mundial, para arribar al papel de los organismos internacionales en la orientación de las políticas para dirigir los sistemas de educación superior, que se sumó al surgimiento de las agencias u organismos configurados para dar cauce a la evaluación y acreditación de instituciones y programas, principalmente. Asistimos hoy a un diseño internacional en el mundo para el AC, complejo y diverso que se ha institucionalizado y que, tras casi tres décadas de su conformación, enfrenta retos que deberán ser discutidos a la luz de las realidades locales.

De la expansión de la matrícula al aseguramiento de la calidad en el mundo

La evaluación como política en los sistemas de educación superior se inscribe en un proceso de transformación de distintos fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que en los años ochenta se vincularon a la globalización. Los debates sobre las repercusiones del fenómeno globalizador han sido amplios, dadas las consecuencias principalmente traducidas en una profunda desigualdad estructural en el mundo, que ha dejado el “mundo sin fronteras” o la “aldea global”, como la denominara Chomsky (1995). La crisis que sufriera el Estado del bienestar rompió con la responsabilidad del Estado de proveer a la población seguridad social, salud y educación.¹ Pozas (2006) señala que la globalidad es un fenómeno de simultaneidad mundial de flujos de información que se ha generalizado en todos los sectores de la actividad social y ha sido fuertemente influenciada por una

¹ Las críticas a la globalización han sido abundantes. Las posturas más extremas han señalado que ésta ha provocado la construcción del sistema mundial, ya sea de base política o económica. El único fin es el de la acumulación de capital (Wallerstein, 2016). En este mismo sentido van las propuestas de Hardt y Negri quienes señalan que uno de los fenómenos más sobresalientes que ha traído consigo la globalización es que el Estado-nación ha perdido soberanía frente a los organismos internacionales político-militares, jurídicos y sobre todo económicos (ONU, Banco Mundial, FMI, Tribunal Internacional), a las organizaciones transnacionales, cuyo poder productivo en red es la base del imperio (Hardt & Negri, 2005). Esta crisis del Estado-nación coincide e interactúa con la creciente crisis del modelo de democracia representativa, en un contexto donde las decisiones más importantes a nivel nacional e internacional se toman por organismos e individuos que no han sido elegidos por la mayoría de la sociedad y que por lo tanto carecen de representatividad democrática.

revolución tecnológica que ha transformado la producción, el trabajo, la educación, el tiempo libre, las actividades privadas, y en el extremo, hasta las relaciones personales de todos aquellos que están incluidos en la red.

El detonante en el análisis de la educación superior fue la masificación de la enseñanza, unida a la tendencia de vincularla más estrechamente con el proceso productivo. A partir de la posguerra, a nivel mundial se dio un proceso de transformación en la función de la ES que pasó de formar a las élites políticas y sociales de las naciones a la democratización y promoción del acceso masivo con el objetivo de resarcir las desigualdades entre los individuos y fortalecer el crecimiento económico y social de las naciones. El alcance y la importancia de la educación superior o terciaria, como la llaman algunos autores, han cambiado significativamente. Entre las consecuencias más importantes que ha traído este proceso es la diversidad generando una nueva configuración a los sistemas de educación superior que pasa por el tipo de instituciones y los programas que tienen su origen en la dinámica disciplinar que parece incontrolable (Clark B., 1983; Neave, 2001). La diversidad institucional unida a la diferenciación de programas tiene raíces históricas en cada país, no obstante, han ido modelando a la educación superior y ha sido uno de los elementos fundamentales que guiaron las políticas de evaluación y aseguramiento de calidad en el mundo.

En Europa, la diversidad institucional como fenómeno general se sitúa a partir de 1960 y alcanzó su mayor dinamismo entre 1965 y 1975. Fue un proceso que no ocurrió de

manera homogénea entre Europa central y Europa del este, con Europa occidental, sobre todo porque la base lógica economicista como fuerza que impulsó la multiplicación de las instituciones tuvo mayor eco en la primera. En Europa occidental fue la fuerza cada vez mayor de la demanda social la que indujo a la educación superior a su masificación. Sin embargo, en ambas, la democratización de la educación superior impulsó la diversidad institucional, el desarrollo de la segmentación del sistema y la diversificación de los programas. Una característica fundamental de este proceso fue el impulso de una política “binaria” en cuanto a la diferenciación institucional bajo la creación de un sector no universitario determinado prácticamente por el mercado e implementado por el Estado, más que por decisión de las propias instituciones; de tal forma que la universidad tradicional siguió reservada para las élites, y las instituciones no universitarias fueron las receptoras de la educación superior masiva. De esta manera, la educación superior quedaba comprendida en dos corrientes: una que se desarrollaba vía la universidad tradicional y otra de naturaleza práctica que desembocaba directamente en el mercado laboral (Neave & VanVught, 1994; Neave, 2001).

Aunque en cada país el desarrollo de este proceso obedeció al contexto propio, ciertos factores coadyuvaron a no cumplir con el objetivo de la diferenciación institucional. Hubo un cierto grado de imitación en las nuevas instituciones hacia la universidad, lo que de alguna forma modificaba la misión para la que habían sido creadas; no se alcanzó la matrícula esperada y la competitividad entre los sectores no

se daba en condiciones de igualdad, lo que originaba que las instituciones nuevas quedarán en desventaja frente al prestigio y el reconocimiento de la universidad (Neave, 2001).

Ante el fracaso relativo de la estrategia anterior, alrededor de 1977 se implementaron en distintos países de Europa nuevas alternativas para integrar el sistema a través de la diferenciación. Esta vez se crearon instituciones con la “categoría” de universidades; Institutos Politécnicos en Inglaterra; *Instituts Universitaires Professionnelles* y los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* en Francia. Con ellos se planteaba la posibilidad de las “salidas laterales” orientadas vocacionalmente o la continuidad en la universidad si así se deseaba. El efecto de la diversidad y la diferenciación aun cuando se limitó a los sistemas de enseñanza e investigación fue crear una elevada complejidad en aquellos sistemas de administración, supervisión y rendición de cuentas que reunían los logros de las universidades individuales en un sistema nacional (Becher & Maurice, 1992; Neave, 2001).

A partir de la década de 1980 se introdujeron nuevamente en Europa occidental cambios significativos; entre los más notables estuvieron la mayor amplitud de la diferenciación de tareas, la racionalización y la posibilidad de redefinir las funciones que debían cumplirse dentro de la esfera de la administración nacional central. El proceso que mejor define estos cambios es el desarrollo de diversas formas de evaluación y la creación de organismos de seguimiento institucional y de consejos encargados de garantizar la calidad, formalmente independientes del ministerio correspondiente (Neave, 1990; Neave & VanVught, 1994).

La expansión de la educación superior en la posguerra arribó también a América Latina. La expansión cuantitativa, los cambios en los modelos organizativos, la diversificación y diferenciación institucional, la persistencia en el conflicto estudiantil y su protagonismo en los conflictos sociales, las innovaciones pedagógicas, etc., son entre otros, algunos de los aspectos sobre los cuales se asienta la transformación de la universidad latinoamericana tradicional (Tedesco, 1983; Brunner, 1990).

Para dicha región, las décadas de 1950 a 1970 se asocian a procesos de modernización y desarrollo que tuvieron lugar en el marco de la industrialización por sustitución de importaciones. Hasta 1950, el crecimiento en el número de establecimientos de educación superior fue muy lento. Durante todo el periodo colonial se fundaron en las Islas Españolas un total de 33 establecimientos, o sea, 10 cada 100 años, de los cuales, en 1825, periodo de la independencia de las colonias, aproximadamente 25% había desaparecido al momento de completarse. Durante los siguientes 125 años se crearon en las repúblicas de América otros 50 establecimientos, llevando el número total hacia mediados del siglo XX, a 75 universidades (Brunner, 1990).

La expansión de los sistemas de educación superior en América Latina no fue homogénea. En algunos casos se habló de la transición entre sistemas de élite y sistemas masificados, con base en el criterio de una tasa de escolarización del 15% en el grupo de edad correspondiente (Trow, 1974, págs. 55-101).²

² Este criterio es señalado en los estudios de Clark (1983) y Neave (2001).

No obstante, este límite ha sido tomado con reserva, especialmente cuando se trata de países no desarrollados, pues ha sido empleado para estudiar los fenómenos de masificación de países como Estados Unidos y Gran Bretaña. En cambio, dicho 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 completamente nuevo y distinto de aquel que representa en países donde previamente se ha universalizado la educación primaria y se ha masificado la secundaria (Brunner, 1990).

El crecimiento de la matrícula postsecundaria ocurrió cuando todavía entre 40 y 50% de la población mayor a 15 años era analfabeta, y cuando la tasa bruta de escolarización media no superaba 5% en la mayoría de los países de la región, con la excepción de Argentina, Chile y Uruguay los factores clave que contribuyeron al proceso de masificación de la educación superior en América Latina a partir de dos dimensiones: societal y educacional (Brunner, 1990, pág. 74). Las causas estructurales de nivel societal se resumen en cambios en el mercado ocupacional, la estratificación social, la alta rentabilidad privada de la enseñanza superior y la presión política por incrementar el servicio educativo de nivel superior. Entre las causas asociadas a la dimensión educativa se encuentran la gratuidad y bajas barreras de acceso, la feminización y, la regionalización de la matrícula, la popularización del acceso, la ampliación de las carreras y la distribución por niveles y matrícula por área o región (Tedesco, 1983; Brunner, 1990).

Entre 1950 y 1975, los establecimientos de educación universitaria se multiplicaron en la región por más de cuatro veces hasta alcanzar, ese último año, un total de alrededor de 391 establecimientos. Entre 1950 y 1960 el número de instituciones casi se duplica, pasando de 75 a 139. En 1960 había 165 establecimientos, y para 1965 eran 214, es decir, se incrementaron en 30%. Para 1970 ya eran 276 instituciones, y 391 en 1975 (Brunner, 1990, págs. 55-101; Levy, 1995).³ Estos datos indican que en un periodo de 25 años el crecimiento en el número de establecimientos prácticamente se quintuplicó, pero también el número de estudiantes se modificó. Latinoamérica, al igual que Europa y Estados Unidos, vivió el proceso de masificación de la educación superior. La multiplicación de los establecimientos trajo consigo su diversificación y su diferenciación institucional que implicó un proceso de complejización del funcionamiento de las instituciones y de los sistemas.

En cuanto a las diferencias intrainstitucionales (secciones-niveles) se dio una multiplicación de secciones por la introducción de nuevas disciplinas, especializaciones, combinaciones interdisciplinarias y de nuevas materias, cursos y carreras, así como la transformación de esas secciones desde un tipo de organización tradicional, la cátedra, hacia un nuevo tipo de organización, comúnmente el departamento. Aquí la difusión y la transferencia del modelo norteamericano del departamento fueron evidentes ya que parecía relevar la vieja

³ Los datos que aparecen de Levy (1995) fueron tomados de la Organización de los Estados Americanos (OEA). En el Apéndice C del texto de Levy se pueden revisar las consideraciones que el autor hace para presentar la información.

figura de la cátedra y el catedrático (Brunner, 1990). Además, dentro de cada institución se produjo, asimismo, una diferenciación vertical de niveles, con el propósito de hacer una oferta más variada de cursos y de agruparlos jerárquicamente en ciclos preparatorio, básico, de carreras cortas, intermedias, de grado largas y de posgrado.

Esta nueva forma de diferenciación institucional contrastó fuertemente con la relación que había existido en América Latina entre la educación superior y la universidad como institución y referente social y cultural, por lo que los efectos de la diferenciación no sólo se evidenciaron por la cantidad de años de estudio realizados o la posesión de un título, sino también por el lugar donde fueron realizados los estudios en los cuales se obtuvo el diploma (Tedesco, 1983; Brunner, 1990; Brunner, 2006). Según Tedesco (1983, págs. 20-21), la variable central en el proceso de diferenciación interna de las instituciones de enseñanza superior fue el origen social de los estudiantes al haber una asociación cada vez más fuerte entre éste, el ingreso a determinado tipo de establecimientos y el destino ocupacional posterior; asunto que sigue vigente y que se ha renovado desde los estudios sobre desigualdad y equidad en la educación superior (Miller, 2009a, págs. 24-33; Miller, 2009b; De Garay, 2015; Silva y Rodríguez, 2012).

Para 1950 la matrícula total de educación superior en América Latina era de 266 692 alumnos, aproximadamente dos de cada 100 jóvenes en el grupo de edad de 20 a 24 años. Años después, en 1980, esa cifra había ascendido a 5 383 000 estudiantes y 6 474 000 en 1985. En correspondencia, la tasa de escolarización superior bruta fue de 6.3% en 1970; 11.7%

en 1975; 13.5% en 1980, y de 16.6% en 1985 (Tedesco, 1983; Brunner, 1990).⁴ Si usamos el criterio que marca la transición entre sistemas de élite y sistemas masificados (15%), los sistemas de la región alcanzaron la masificación hasta 1985. La tabla 1 muestra la distribución por matrícula y sexo, y tasa bruta de escolarización superior en América Latina para 1985, periodo del auge de la masificación. Argentina, Ecuador y Panamá mostraron las tasas más altas de crecimiento; mientras que Haití, Guatemala y Honduras no alcanzaron a cubrir el acceso masivo superior.

Tabla 1. Matrícula terciaria por países, sexo y Tasa Bruta de Escolarización Superior (TBES) en América Latina para 1985

País	Matrícula	% Femenino	TBES
Argentina	846 141	53	36.4
Bolivia	955 052	Nd	19.0
Brasil	1 479 397	48	11.3
Colombia	391 490	49	13.0
Costa Rica	63 771	58	23.0
Cuba	235 224	54	21.4
Chile	197 437	43	15.9
Ecuador	277 799	39	33.1
El Salvador	70 499	44	13.8
Guatemala	48 283	Nd	8.4

⁴ Para una revisión de crecimiento de la Tasa Bruta de Educación Superior por país en la región latinoamericana, ver Tedesco (1983).

Haití	6 289	Nd	1.1
Honduras	30 632	42	9.6
México	1 207 779	36	15.7
Nicaragua	29 001	56	9.8
Panamá	55 303	56	25.9
Paraguay	33 203	Nd	9.7
Perú	443 640	35	23.8
República Dominicana	123 748	Nd	19.3
Uruguay	87 707	Nd	35.8
Venezuela	347 618	Nd	26.4

Fuente: Brunner (1990). Los datos están tomados de UNESCO, *Anuario Estadístico*, 1988. Nd (No disponible).

Entre los fenómenos de diferenciación enunciados, uno que cobró amplia relevancia ha sido el incremento y la ampliación de un sector privado de la educación superior en América Latina. Mientras en 1960 sólo 16.4% de la matrícula regional de enseñanza superior se hallaba localizada en el sector privado, en 1960 esa proporción llegaba al 31.0%: prácticamente se había duplicado, para situarse en 32.6% en 1985. La década de 1980 es clave en el análisis de la educación superior privada; la crisis económica que vivía la región y el modelo neoliberal económico anunciaban el crecimiento de este sector (Balán & García Fanelli, 1997, págs. 169-253; García Guadilla, 2001, págs. 39-55).

El crecimiento del sector no fue homogéneo, siguió dinámicas diferenciales en los distintos países por ejemplo, en

Chile, Brasil y Colombia, hacia 1990 absorbía la mitad o más de la matrícula. En Argentina y México aún se apreciaba a un sector minoritario que abarcaba aproximadamente 30% de los estudiantes, pero la tendencia que ha seguido a partir de los años ochenta, es de una fuerte expansión. Dentro del total de establecimientos universitarios, alrededor de 1985, de un total de 422 instituciones, 193 eran privadas; es decir, representaban cerca de 46% del total. Aunque para el mismo año atendían 20.5% de matrícula global de la región. De acuerdo con Brunner (1990), este proceso de expansión se debía a lo siguiente:

[...] por las divisiones culturales, religiosas y políticas que han existido en las sociedades latinoamericanas, la dinámica de reproducción de los sectores privados de élite, la economía política de la expansión de la enseñanza superior, las limitaciones del aparato estatal y del sector público para continuar expandiendo al ritmo de las demandas de enseñanza superior, y las estrategias de los propios grupos-académicos-intelectuales y empresarial-comercial que han decidido intervenir en este mercado ofreciendo un servicio en constante demanda (Brunner, 1990: 111).

Del Aseguramiento de la Calidad de la educación superior a su garantía: miradas desde lo global

El periodo de la posguerra se erigió como el punto de inflexión para la educación superior en el mundo. Su expansión trajo consigo grandes cambios que se reflejaron en un proce-

so de diversificación y diferenciación que alcanzó magnitudes y ámbitos que reconfiguraron las tendencias y las políticas para la conducción de los sistemas de educación superior en el mundo y que derivaron también en la construcción de agendas de orden internacional en la lógica de los procesos de globalización. La influencia de los organismos internacionales contribuyó a los cambios ocurridos en las políticas de educación superior, particularmente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y, recientemente, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); así como otras formas de agrupación regional e internacional, han dado curso a tales políticas.

Los ámbitos de influencia de los organismos internacionales son diferentes. Aquellos con capacidad financiera tienen amplias posibilidades de promover iniciativas que se constituyan en políticas educativas vía los gobiernos. Organismos como la UNESCO y la OCDE, en cambio, sin tener un instrumento jurídico para imponer sus decisiones sobre sus países miembros para que apliquen sus políticas (Martens, 2004), tienen una fuerte influencia desde la generación de información sistematizada sobre los sistemas de educación superior en el mundo, la generación de alianzas e iniciativas para la educación superior, el análisis y documentación de los principales retos y necesidades de las universidades y los sistemas educativos, esencialmente en países en desarrollo, así como en la promoción de las grandes reflexiones sobre los

temas críticos de la educación superior. Con ello han construido un campo que les permite establecer un conjunto de normas y prácticas distintivas, basadas en lo que es deseable y apropiado para las políticas modernizadoras que se impulsaron principalmente en los años noventa (Amaral & Neave, 2014, págs. 119-123; Uvalic-Trumbic, 2014, págs. 60-66; Mundy & Madden, 2014, págs.75-78).

Quizá la iniciativa más relevante que marcó el rumbo de la educación superior en el mundo buscando encuentros entre lo global y lo nacional fue la Conferencia Mundial de la Educación Superior organizada desde la UNESCO en 1998. De ella se derivaron los documentos “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción” y “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio, Desarrollo de la Educación Superior”.⁵ La conferencia propuso los siguientes principios básicos: *a*) la igualdad de acceso; *b*) el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres; *c*) la promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados; *d*) la orientación a largo plazo de la pertinencia; *e*) el reforzamiento de la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de

⁵ Ambos documentos fueron el resultado de una serie de reuniones realizadas por las diferentes regiones en el mundo, con el propósito de lograr los concesos necesarios para (re) orientar el rumbo de la educación superior. La conferencia mundial de la UNESCO, celebrada en 1998 ha representado un nuevo paradigma para la definición del cómo y el para qué realizar las tareas fundamentales que ocupan a la educación superior en el mundo y, al mismo tiempo, ha sentado las bases sobre las que se han implementado una serie de reformas para este nivel educativo que habían de darle un nuevo perfil.

la sociedad; *f*) la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades; *g*) la introducción de métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad, y *h*) el reconocimiento del personal docente y los estudiantes, como principales protagonistas de la educación superior. De lo anterior, tres aspectos se consideraron determinantes para reconfigurar la posición estratégica de la educación superior y sus implicaciones en la dinámica social contemporánea y su funcionamiento interno: pertinencia, calidad e internacionalización (UNESCO, 1998).

En el año 2009 se realizó la segunda Conferencia Mundial de la UNESCO. Se retomaron los compromisos contraídos en 1998, sin embargo, dada la dinámica que ha cobrado la educación superior en las dos últimas décadas, se incorporaron a la agenda algunos temas relacionados con los cambios sufridos en las relaciones entre las IES, el Estado, el mercado y la sociedad. De aquí que los tópicos centrales hayan sido el reconocimiento de la educación superior como un bien público, la imperiosa necesidad de su financiamiento por parte de los gobiernos, con el propósito de contribuir a la construcción de una sociedad del conocimiento y diversidad; la importancia de promover la investigación, la innovación y la creatividad, erradicar la pobreza, favorecer al desarrollo sostenible y propiciar el logro de los objetivos de desarrollo convenidos internacionalmente, incluidos los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la Educación para Todos (UNESCO, 2009, págs. 5-8).

En el 2008, la OCDE resumió las principales tendencias y contextos para la educación superior: expansión de los sistemas de educación terciaria; diversificación de la oferta, es de-

cir, heterogeneidad de la población estudiantil; nuevas formas de financiamiento; nuevas formas de gobierno institucional; colaboración, movilidad y redes globales, y atención creciente a la responsabilidad (*accountability*) y el desempeño. El crecimiento de la matrícula estudiantil en el mundo muestra una alta cobertura que en las naciones de la OCDE ha alcanzado tasas de participación superiores a 50% para una cohorte etaria; en otros países, las tasas de participación también aumentan, aunque a menor ritmo, lo que evidencia que los grupos en desventaja siguen sub representados. La diversificación de la oferta adquiere distintas expresiones, tipos de sectores, instituciones, duración de los cursos o ciclos breves y modalidades (a distancia, semipresencial, educación continua, entre otros).

La composición estudiantil también se modificó en cuanto a sus características sociodemográficas y a sus aspiraciones y expectativas sobre la educación superior. En muchos casos, los estudiantes son la primera generación de sus familias que llega a la educación terciaria y la falta de redes sociales que los apoyen también representa nuevos desafíos para dichas instituciones (Lemaitre & Zenteno, 2012, págs. 24-27), así como los retos para avanzar en su logro educativo y en una transición exitosa por la educación superior. En cuanto al financiamiento, el compromiso estatal que se hizo patente durante la llamada época del Estado del Bienestar, se modificó sustancialmente, tanto en los montos financiados como en los esquemas de financiamiento. Las políticas han privilegiado programas específicos vinculados a los desempeños relacionados con indicadores de eficacia o eficiencia o con resultados de autoevaluación y procesos de revisión externa. De igual

forma, se han impulsado en el mundo los programas de becas o créditos que se hacen llegar directamente a los estudiantes.

Otro de los cambios más importantes se refiere a las características particulares que ha asumido el liderazgo o gerencialismo de las instituciones de educación terciaria y que se centra en la necesidad de promover una gestión efectiva principalmente en cuanto a su relación con otros actores que permitan desarrollar nuevas asociaciones, nuevas fuentes de ingreso, de mejorar el prestigio y competir en un contexto sectorial cada vez más complejo. En estas formas de colaboración se ubica también la importancia que ha cobrado la internacionalización de la educación superior que se traduce en diversos ámbitos. Por un lado, la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales y su relación con el currículum que pasa por la experiencia académica y cultural de los actores han aumentado la necesidad de títulos internacionalmente comparables y reconocidos, y un sistema de evaluación transparente es una condición previa e imprescindible para que la comparabilidad pueda darse (UNESCO-IESALC, 2020, págs. 12-21); por el otro, la educación terciaria transnacional o más transfronteriza, vía modalidades presenciales o remotas. En el caso de México, la llegada de proveedores transnacionales de educación puso de manifiesto la existencia de un mercado para la educación superior caracterizado por un grupo de instituciones *for profit*, con clara orientación por la ganancia (Didou, 2002, págs. 11-23; Buendía, 2014b). Finalmente, la colaboración internacional y las redes entre instituciones en diferentes áreas de enseñanza e investigación son un factor importante en la organización de la educación terciaria en muchos países (Brunner & Miranda, 2016).

Para atender los desafíos que representan estas tendencias en la mayoría de los países se han desarrollado sistemas formales de aseguramiento de la calidad. La disminución de la credibilidad pública de la educación superior y la instauración de un “Estado Evaluador” (Neave, 1990: 4-16; Neave, 2001), han sido cambios importantes en el entorno de la educación superior. En muchos países estos procesos se han vinculado estrechamente con la instalación de mecanismos externos de responsabilidad pública. La expansión de los sistemas de educación terciaria, su mayor diversificación, la necesidad de legitimar el uso de fondos públicos y el aumento de las presiones del mercado sustentaron el mayor escrutinio sobre la educación superior, su calidad, su eficacia y su eficiencia. Los gobiernos se mostraron más atentos al funcionamiento eficiente del sector. De igual forma, la agenda de la *New Public Management* o NPM (Nueva Gestión Pública) arribó también al sector de la Educación Superior (ES). Como resultado, se introdujeron mayores mecanismos de rendición de cuentas, particularmente en forma de evaluaciones externas y sumativas, y el monitoreo de resultados.

La preocupación por la calidad y su aseguramiento por parte de autoridades estatales, líderes institucionales o las propias instituciones ya no están más al interior de las ellas y los sistemas de educación superior; se trasladaron a otros actores del entorno social y productivo con quienes se establecen vínculos para atender diversas problemáticas sociales. Además, los diversos esquemas para el aseguramiento de la calidad se asociaron a la asignación de fondos públicos, por lo que los diseños institucionales fueron integrando, según las

tradiciones de cada país, modelos cada vez más homogéneos para operar el aseguramiento de la calidad.

Un renovado interés en la intervención pública en la ES –fundado principalmente en consideraciones sobre la importancia de ésta en el desarrollo económico– contribuyó a la introducción de nuevos instrumentos para dirigir el sector (Paradeise, Bleiklie, & Ferlie, 2009). Los Estados parecían cada vez más dispuestos a abandonar la intervención directa en la gestión de la ES (Schwarz & Westerheijden, 2004), a pesar de que, en la mayoría de los países, los gobiernos la siguieron financiando en gran medida y continuaron proporcionando los marcos normativos básicos. No obstante, la gestión de la evaluación y la acreditación, así como la verificación y el seguimiento de la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) y de las instituciones, programas y estudiantes; que se constituyó en un elemento central de la agenda de políticas, se separó progresivamente de la labor cotidiana de los gobiernos, particularmente de la autoridad educativa, aunque no de sus agendas, permitiendo el surgimiento, en un relativamente corto período de tiempo, de las agencias u organismos para el aseguramiento o la garantía de la calidad (UNESCO-IESALC, 2020, págs. 9-12).

La diseminación del aseguramiento de la calidad y su institucionalización

Desde principios de la década de 1990, la mayoría de los países han establecido mecanismos para velar por la calidad de la

educación superior. La UNESCO define a la garantía de calidad en la educación superior como el proceso de generar confianza a los diversos actores vinculados con ésta, con base en el cumplimiento de estándares mínimos. Entre sus objetivos destacan fomentar la confianza pública en el trabajo de las instituciones. Además, puede establecer puntos de referencia locales para la mejora del sistema de educación superior en su conjunto (UNESCO-IBSALC, 2020). El AC o la garantía de la calidad, como se ha denominado recientemente, también se promueve en las políticas educativas como una estrategia de autorregulación al aumentar la competencia entre instituciones y programas, por ejemplo, mediante el establecimiento de *rankings* nacionales. Finalmente, puede otorgar una certificación pública para los estudiantes y otras partes interesadas, como las familias, que están invirtiendo tiempo y recursos con el fin de conseguir un título (Brennan, 1998, págs. 13-30).

Dos posiciones, en general, han prevalecido desde la aparición de las políticas, las estrategias y los instrumentos para el AC: 1) la intervención directa del Estado, 2) la autorregulación que tienda a la gobernanza en la que sea la participación de los actores involucrados las que defina las reglas y oriente la toma de decisiones con respecto al sector de educación superior (Pierre & Peters, 2019). La autonomía de las universidades como un principio universal en muchos países ha sido un punto crítico al respecto. Concebida como el derecho de las instituciones a decidir sin intromisiones de ninguna naturaleza, ha sufrido una transformación en su propia concepción al entenderse hoy en el contexto de un conjunto de expectativas promovidas por medio de actividades de acreditación y

evaluación a través de agencias u organismos especializados (Krüger, Parellada, Samoilovich, & Sursock, 2018).

Para la implementación del AC en el mundo, el establecimiento de agencias u organismos ha sido fundamental. Su configuración es variada aunque, en general, se trata de una instancia sectorial de organismos que debieran garantizar la credibilidad del proceso de evaluación y acreditación, así como la objetividad y la transparencia de sus decisiones o recomendaciones (Martin & Stella, 2007). A pesar de su diversidad en el mundo, estuvieron fuertemente inspiradas en la estructura de agencias de acreditación de Estados Unidos,⁶

⁶ Harderoad (1980) señala que la acreditación en Estados Unidos ha representado una forma de resolver problemas en los colegios y universidades. El desarrollo de la acreditación en ese país ha estado basado en cuatro factores íntimamente relacionados: 1) la responsabilidad de los gobiernos estatales y sus actividades; 2) las disciplinas académicas especializadas y sus asociaciones nacionales voluntarias; 3) las diversas instituciones educativas, y 4) las responsabilidades del gobierno federal. Se distinguen cuatro periodos en el desarrollo histórico de la acreditación en Estados Unidos. El primero comienza en 1787, con la reorganización de la Universidad de Nueva York, que quedaba autorizada para revisar anualmente el currículo de otras instituciones. En 1847 se creó la Asociación Médica Americana y en 1913 se publicó la primera lista de instituciones acreditadas por la *North Central Association*. El segundo periodo va de 1914 a 1935, se crearon otras tres asociaciones regionales, y se hizo patente el problema de la diversificación de disciplinas, sobre todo en el área médica y su consecuente problematización en cuanto a la acreditación. Entre 1935 y 1948 hubo una proliferación de asociaciones de acuerdo a las distintas disciplinas. Se dieron espacios académicos e intelectuales para el debate sobre el asunto, y se anunció por parte de las asociaciones la construcción de criterios más o menos estandarizados para realizar el proceso de acreditación. Para el periodo de 1948-1975, y con la proliferación de asociaciones disciplinarias que pretendían aplicar procesos de acreditación, se creó la *Council on Postsecondary Accreditation* (COPA), con la intención de poner las bases para conformar un sistema nacional de acreditación. Entre 1975-1980, se intentó detener el problema de la proliferación de asociaciones acreditadoras, principalmente cuando había más de una asociación en un mismo campo. El otro problema que ha enfrentado la COPA es que hay estados que usan diferentes agencias o

considerada como la primera ola en la agensificación en el proceso de AC de la educación superior, el cual es particular, dado que los esfuerzos posteriores en otros países fueron dirigidos principalmente por el gobierno. Posteriormente, de acuerdo con Woodhouse (2013, págs. 3-7), se sumaron dos olas principales de desarrollo de control de calidad de la ES a nivel mundial. La segunda ola llegó en la década de 1960 cuando gobiernos como el de Reino Unido e Irlanda establecieron agencias de control externo de calidad para guiar el desarrollo de un sector de rápido crecimiento y diversificación. La tercera ola comenzó en la década de 1990, cuando se desarrolló una explosión de agencias en todo el mundo. Como evidencia de tal crecimiento, en 1991 un conjunto de agencias de control de calidad de diferentes partes del mundo formó la Red Internacional de AC de la educación superior (UNESCO, 2020).

Para la década de 2010, casi todos los países habían creado sus propias agencias para supervisar la calidad de la ES, la mayoría independientes de la autoridad educativa. Más de la mitad de los países de todo el mundo han establecido mecanismos de Garantía de la Calidad (GC), como también se conoce al AC en educación superior de diversos tipos, con una variedad de propósitos y procesos, que incluyen auditoría, acreditación, evaluación, clasificación y evaluación comparativa. En Europa, el énfasis inicial se puso en el cumplimiento de la misión pública de las IES y en la evaluación del cumplimiento

asociaciones para el reconocimiento o acreditación de problemas similares. Esta duplicidad provoca que si una agencia no dio la acreditación, otra puede hacerlo.

de los propósitos declarados de las instituciones de educación superior (CNE en Francia; VSNU en Holanda; QAA en el Reino Unido; AQU en Cataluña, España). El Proceso de Bolonia condujo a la adopción de un diseño de gobernanza para las agencias que enfatizan su independencia de los responsables políticos y también de las universidades. Por lo tanto, una Agencia de Garantía de Calidad (AGC) debe ser capaz de demostrar que la "definición y operación de sus procedimientos y métodos, el nombramiento de expertos externos, y la determinación de los resultados de sus procesos de AQ se llevan a cabo de forma autónoma e independiente de los gobiernos, instituciones educativas y órganos de influencia política" (ENQA, 2005). Se trata, por tanto, de un campo institucionalizado en el mundo (Westerheijden, Stensaker, & Rosa, 2007).

Después del acuerdo de Bolonia se amplió el enfoque a uno de aseguramiento externo de la calidad, encomendándose a la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad (ENQA) que definiera estándares de calidad para las agencias y las evaluara, con miras a establecer en el futuro un registro europeo de agencias de aseguramiento externo de la calidad, garantizar que los mecanismos existentes fueran confiables y, por tanto, constituyeran un elemento de apoyo y promoción a la movilidad dentro de la región europea (Lemaitre & Zenteno, 2012). Las principales actividades que realizan son la acreditación, la evaluación y la auditoría, y han establecido múltiples redes internacionales.

América Latina ha sido una región pionera en el desarrollo de procesos de acreditación, iniciados de manera simultánea con Nueva Zelanda y mucho antes que en Europa, la mayoría de los países del Asia y del Medio Oriente. En cada

país se han desarrollado procesos complejos que evidencian una diversidad de modelos en la región. En Chile este proceso se inició en 1990, pero durante la década de 1990 se crearon y consolidaron agencias de acreditación en México, Costa Rica, Colombia y Argentina. Destaca la existencia de mecanismos para promover y facilitar el reconocimiento mutuo de títulos, dentro de los cuales es preciso subrayar la experiencia de diseño e implementación del Mecanismo Experimental de Acreditación del Mercosur,⁷ que inició en 1998, suscrito por los ministros de educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, como miembros plenos, y con la participación de Bolivia y Chile, lo que dio origen al sistema ARCU-SUR⁸ (Lemaitre & Zenteno, 2012).

Se establecieron comités de expertos representando a los seis países, los cuales definieron perfiles de egreso y criterios de calidad para tres carreras: Ingeniería, Medicina y Agronomía, así como la implementación del mecanismo. Entre 2004 y 2006 se aplicaron estos criterios y procedimientos en un total de 62 carreras en todos los países participantes y se evaluó la experiencia realizada. Como consecuencia de ello, en 2007 la Reunión de Ministros de Educación estableció un sistema permanente, denominado ARCU-SUR, que en la actualidad incluye los programas mencionados más los de Arquitectura, Enfermería, Medicina Veterinaria y Odontología (Lemaitre, 2019).⁹

⁷ Mercado Común del Sur.

⁸ Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias.

⁹ Los principales rasgos de ARCU-SUR son los siguientes: 1) la acreditación es el resul-

El trabajo desarrollado es particularmente interesante pues constituye una instancia de armonización de criterios y procedimientos inédita en la experiencia internacional. Si bien no ha permitido avanzar significativamente en el reconocimiento de títulos habilitantes (proceso que depende de instancias no académicas en la mayoría de los países) tuvo un impacto significativo en el desarrollo de criterios de calidad razonablemente equivalentes entre los distintos países, y en el caso de tres de ellos –Bolivia, Paraguay y Uruguay– contribuyó de manera importante al desarrollo de procesos nacionales de aseguramiento de la calidad.

Un estudio reciente (Lemaitre, 2019, págs. 23-41) da cuenta del desarrollo que ha tenido el AC en la región latinoamericana integrada por 38 países; 24 de ellos tienen un siste-

tado del proceso de evaluación, mediante el cual se certifica la calidad académica de las carreras de grado, estableciendo que satisfacen el perfil del egresado y los criterios de calidad previamente aprobados a nivel regional para cada titulación; 2) la adhesión al Sistema es de carácter voluntario y pueden solicitarla las instituciones oficialmente reconocidas y habilitadas para otorgar los respectivos títulos, que tengan egresados, y de acuerdo a la normativa legal de cada país; 3) el sistema irá incorporando gradualmente nuevos títulos, de acuerdo con las decisiones de la Reunión de Ministros y las recomendaciones de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación; 4) el perfil de egreso y los criterios regionales de calidad son elaborados por Comisiones Consultivas para cada título, mismas que están conformadas por expertos en el área, representando a los países participantes; 5) el proceso de acreditación comprende una autoevaluación por parte de la carrera, una evaluación externa por comités de pares y una resolución de acreditación, de responsabilidad de la Agencia Nacional de Acreditación; 6) la acreditación tendrá vigencia por un plazo de seis años y será reconocida por los estados miembros del Mercosur y los asociados que adhieran al acuerdo. La acreditación Mercosur otorga validez académica a los títulos obtenidos en los programas acreditados durante la vigencia de la acreditación; sin embargo, no confiere derecho al ejercicio de la profesión en los demás países (Lemaitre, 2019) y http://arcusur.org/arcusur_v2/; consultado el 13 de septiembre de 2020.

ma establecido de aseguramiento externo de la calidad. En la actualidad, el número total de Agencias de Aseguramiento Externo de la Calidad (AAEC) en la región supera las 63. En el año 1987, se establecieron en el Caribe las primeras AAEC (Consejo Universitario de Jamaica), y en América Latina, Colombia en 1992 y Argentina en 1995. En el periodo 2000-2006 se instalaron la mayoría de las agencias. En la actualidad, son 13 los países que ya han comenzado o establecido marcos nacionales de cualificaciones para el reconocimiento transfronterizo para referenciar o compatibilizar cualificaciones. En la región existen cuatro marcos sectoriales de cualificaciones y tres marcos regionales de cualificaciones.¹⁰

A nivel nacional y regional se han identificado alrededor de 63 agencias en América Latina y el Caribe. Países como Brasil, México y Chile tienen más de una agencia nacional de aseguramiento externo de la calidad y agencias privadas que, principalmente, se dedican a atender los programas con énfasis en profesiones específicas. En comparación con el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad en Europa o Estados Unidos, donde la demanda provenía de las IES, en América Latina y el Caribe ésta surge de las autoridades

¹⁰ Más de 143 países de todo el mundo (73%) participan en marcos de cualificaciones regionales, transnacionales y nacionales. En Europa, 35 países (69%) de un total de 51 están trabajando para desarrollar MNC integrales, que cubran todos los tipos y niveles de cualificación; 32 países (68%) han adoptado los marcos formalmente; y 28 países (55%) ya han realizado una autocertificación o compatibilizado sus MNC con el Marco Europeo de Cualificaciones/Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior. En cuanto al aseguramiento de la calidad, claramente se ve como el principal impulsor para la puesta en marcha de los marcos de cualificaciones (Lemaitre, 2019).

gubernamentales. Según el estudio, del 55% de las agencias que opera en un solo país, 22% lo hace a nivel nacional e internacional y sólo 17% a nivel de subregión. El 17% de las agencias están reconocidas por las autoridades estatales, pero no por ley; 67% están reconocidas por ley y 17% son reconocidas por otros organismos (por ejemplo, las IES, tanto públicas como privadas u organismos no gubernamentales). Estas últimas corresponden, principalmente, a acreditadores de programas profesionales. Con respecto a la naturaleza de las agencias u organismos para el aseguramiento de la calidad, sólo 11% son autónomas; 44% corresponde a agencias nacionales casi autónomas; 17% son ministerios u organismos gubernamentales y 28% se identificaron con la categoría “otra” (por ejemplo, organizaciones privadas) (Lemaitre, 2019, págs. 23-41).¹¹

A partir de 1998, con el apoyo de la cooperación alemana, se desarrolló en Centroamérica un programa destinado a instalar procesos de aseguramiento de la calidad, denominado Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), el cual tuvo un gran impacto, principalmente en las universidades públicas de la región, a través de la generación y la aplicación de criterios en múltiples procesos de autoevaluación y evaluación externa. En el marco de esta iniciativa se creó el Consejo Centroamericano de Acreditación, cuya función es la evaluación y acreditación de agencias acreditadoras que operaran en la región

¹¹ Para un análisis detallado y una visión comparada de las características de los modelos, esquemas e instrumentos de AQ de algunos países de Europa, Asia y América Latina, se sugiere revisar a Lemaitre & Zenteno (2012); Brunner & Miranda (2016); Lemaitre (2019), y UNESCO-IESALC (2020).

centroamericana, además, ha promovido la creación de una red que agrupa a las agencias centroamericanas, tanto las que se encuentran operando como aquellas que están en proceso de organización (Lemaitre & Zenteno, 2012).

Desde 1991 existe la International Network Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), y desde 2003 la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). La primera fue la iniciativa pionera tendiente a unir a distintas regiones para fomentar la calidad en la educación superior, y al 2019 contaba con más de 300 miembros en todos los continentes. Su foco principal es el desarrollo de la teoría y la práctica del aseguramiento de la calidad, el intercambio y análisis de políticas y actividades de sus miembros y la promoción de esta actividad para el beneficio de la educación superior, las instituciones, los estudiantes y la sociedad. Asimismo, tiene como objetivo desarrollar agencias para el aseguramiento de la calidad de la educación superior, que sean confiables (Morse, 2006, cit. por UNESCO, 2020), por ejemplo, mediante la publicación de directrices, como las *Guidelines of Good Practice (Directrices de Buenas Prácticas)* (UNESCO-IBSALC, 2020; Lemaitre, 2004, págs. 73-87).

En 2003 se constituyó en Buenos Aires la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), que agrupa a agencias de aseguramiento de la calidad, a organismos de gobierno responsables de la gestión y la calidad de los sistemas de educación superior y a asociaciones nacionales y regionales de instituciones de educación superior. Sus objetivos son: a) promover el desarrollo de agencias de AC y de procesos de evaluación y acreditación en países miembros;

b) apoyar el desarrollo de mecanismos de acreditación que puedan contribuir al reconocimiento de títulos, la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales, y a la integración educativa de la región; c) lograr el apoyo de organismos de cooperación nacionales e internacionales para la promoción de sistemas de AC; d) analizar los desarrollos de la educación superior con el fin de hacer del AC un instrumento eficaz para el mejoramiento continuo de las IES (Lemaitre, 2019).

Desde 2004, RIACES contó con el apoyo del BM y de la UNESCO para desarrollar sus actividades. También se ha centrado en apoyar el desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad en países donde éstos no existían o no habían logrado consolidarse, y en generar una mejor comprensión de los procesos de AC en estos países, así como en la armonización de criterios para la evaluación de programas de pre y posgrado y para educación a distancia, desarrollando –a través de sus agencias miembro– experiencias de evaluación en distintas áreas; una parte importante de esta labor ha sido extender el trabajo desarrollado en el Mercosur al resto de la región latinoamericana (Lemaitre & Zenteno, 2012).

Desafíos del diseño institucional de Aseguramiento de Calidad (AC) en el mundo

El AC tuvo su origen en la masificación y/o expansión de los sistemas de educación superior en el mundo, procesos ocurridos a raíz de la posguerra que derivaron en una amplia diversificación y diferenciación institucional con respecto al tipo de

instituciones, de oferta educativa y de disciplinas que, con sus particularidades en cada país, han modificado los sistemas de educación superior. Este proceso de transformación fue influido tanto por las orientaciones de los organismos internacionales, cuyo sustento se ubicó en las demandas que la economía y la sociedad impusieron a la educación superior, así como en la disminución de los recursos públicos orientados a la educación superior, vinculados a la exigencia de la rendición de cuentas y la transparencia en los ámbitos académico y financiero.

El AC se ha institucionalizado en el mundo, y hoy un gran número de sistemas de educación superior cuentan con una estructura que integra organismos o agencias, modelos e instrumentos que, con diferencias en cuanto a su regulación, alcances, propósitos y uso de resultados se sustentan en la mejora de la calidad de la educación superior. No obstante, después de por lo menos casi tres décadas de políticas para el AC, diversos ejercicios de reflexión a nivel mundial y nacional, algunos debates se abren en torno a sus alcances y limitaciones.

Un primer asunto se relaciona con las diversas formas en que se estructuran y gobiernan las agencias u organismos en cada país, lo cual tiene implicaciones en el desarrollo de los programas y su relación con la mejora de su calidad. Aquí el retorno al debate sobre la autonomía de las universidades y las tensiones que genera la mirada externa basada en el AC bajo la presunción de la rendición de cuentas, o la desregulación y la reglamentación, es un problema constante. De igual forma, asociar las evaluaciones y acreditaciones a premios o sanciones de carácter simbólico y económico ha distorsionado los objetivos del AC.

En el primer ámbito, el de la relación entre las evaluaciones y acreditaciones y las políticas de educación superior asociadas a recursos económicos, no se observa claramente la independencia de las agencias u organismos y el gobierno, lo que genera desconfianza e incertidumbre en las Instituciones de Educación Superior.

En cuanto al carácter simbólico de las evaluaciones y acreditaciones, en general, se observa que, dada la relación entre el AC y las políticas de educación superior, la importancia creciente asignada a la acreditación como medio de prestigio, en adición a la presión ejercida por los *rankings*, coloca a la evaluación y acreditación como un fin para avanzar en ciertas posiciones, y no un medio para mejorar la calidad.

Un asunto adicional es la capacidad técnica de las agencias u organismos para realizar las actividades de evaluación y acreditación y su efecto en el trabajo que realizan las IES. Los procesos de evaluación y acreditación generan una carga de trabajo importante y con el tiempo se percibe la sobreburocratización de los mismos, lo que conduce a cumplir con requisitos e indicadores exigidos o sugeridos por las agencias de acreditación, más que a mejorar la calidad.

Se suma a las reflexiones la relevancia de las redes internacionales para el AC y su relación con las agencias nacionales y sus procesos y las implicaciones para las IES. En sistemas más complejos no hay evidencia de cómo tales redes impactan en los procesos aplicados por las agencias nacionales.

Finalmente, a medida que aumenta la preocupación pública por la responsabilidad de los organismos de AC, hay cuestionamiento sobre la objetividad y la transparencia en su

funcionamiento. Es necesario garantizar el examen externo como un ejercicio legítimo a nivel nacional e internacional, lo que se conoce como “rendición de cuentas de la acreditación”. La responsabilidad de las agencias u organismos se refiere a cómo, y en qué medida, estas agencias aceptan su responsabilidad por la calidad y los resultados de su trabajo y responden abiertamente a los diversos actores. Es deseable que los organismos de AC adopten diversos enfoques internos y externos para demostrar la calidad de sus actividades de revisión (UNESCO-IBSALC, 2020).

Usos de la evaluación: los *rankings* internacionales

En la perspectiva de monitorear el comportamiento de los sistemas de educación superior, con su crecimiento acelerado y su complejidad, se han desarrollado otros mecanismos de evaluación y de la garantía de la calidad de los servicios educativos. Una parte de estos esfuerzos se ha dirigido a relevar la presencia de la evaluación externa en sus diferentes modalidades, ya se trate de la evaluación de programas, de la acreditación, de las auditorías de calidad, de sistemas de indicadores, o del empleo de listados para clasificar a las instituciones o carreras profesionales, mejor conocidos como *rankings*. Éstos son concebidos como una forma de garantizar la calidad a partir de establecer comparaciones de las instituciones, en el ámbito nacional o internacional, a partir de un conjunto de factores que ubican a las instituciones o programas en una posición acorde con los resultados obtenidos.

Estos listados en donde se clasifica a las universidades del mundo se han convertido en un instrumento poderoso para consolidar o delinear la imagen social de las organizaciones, en gran medida porque han logrado captar el interés de las propias universidades, los gobiernos y los medios de comunicación masiva más influyentes de muchos países del mundo. El resultado obtenido en los *rankings*, sobre todo cuando es favorable, es promocionado de forma destacada por los propios medios de comunicación oficiales de las instituciones y son considerados tanto en los informes oficiales, como en todos los recursos impresos o audiovisuales en donde se promoció a la universidad favorablemente jerarquizada. Aunque con frecuencia surgen críticas a este tipo de valoración, ya sea por la información empleada para hacer la comparación, o por la metodología para recopilarla (Loyd, M. *et al.*, 2011) entre otros múltiples cuestionamientos; el impacto social percibido es de tal magnitud que aparentemente termina acaparando una mayor atención por encima de las abundantes controversias que suscita.

El *Ranking* Académico de Universidades del Mundo

El *Ranking* Académico de Universidades del Mundo (ARWU, por sus sigas es inglés)¹² fue publicado por primera vez en el año 2003. Inicialmente, la responsable de hacerlo fue la

¹² Recuperado de: <http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html#>; consultado el 31 de agosto de 2020.

Universidad Jiao Tong de Shanghai, China, y a partir del año 2009, el ARWU ha sido publicado y protegido por derechos de autor por Shanghai Ranking Consultancy, una organización independiente. La jerarquización se obtiene al aplicar seis indicadores objetivos a las 1 800 universidades participantes, de las que anualmente se dan a conocer las mejores 1 000.

Los indicadores empleados son:

1. El número de ex alumnos ganadores de premios Nobel y medallas Fields en Matemáticas.
2. El número de personal académico ganadores de premios Nobel y medallas Fields en Matemáticas.
3. El número de investigadores más citados.
4. El número de artículos en *Science Citation Index* y en el Índice de Citas de Ciencias Sociales y Expandido.
5. El número de artículos publicados en revistas indexadas.
6. El rendimiento per cápita de cada universidad.

Las publicaciones iniciales de las clasificaciones de universidades del mundo se hicieron a partir de algunas materias académicas, como fue el caso de Matemáticas, Física, Química, Ciencias de la Computación y Economía/Negocios. Posteriormente se extendió la clasificación para cubrir adicionalmente siete materias de Ingeniería.

Los indicadores incluyen el número de alumnos y personal académico ganadores de premios Nobel y medallas Fields en Matemáticas. En los casos en donde no existan estos premios se involucra a líderes académicos de las mejores univer-

sidades del mundo para identificar otros premios y otras medidas importantes del rendimiento académico en conjunto: el número de investigadores más citados, seleccionados por *Clarivate Analytics*; el número de artículos publicados en las revistas *Nature* y *Science*; el número de artículos indexados en *Science Citation Index-Índice de Citas de Ciencias Sociales y Expandido*, y el cálculo del rendimiento per cápita de cada universidad.

La misma consultora reporta que los resultados mostrados por ARWU han sido citados ampliamente y empleados por las propias instituciones para identificar sus fortalezas y debilidades, así como para profundizar en los debates de definición de nuevas perspectivas para las reformas universitarias en los distintos países. La base de datos empleada como herramienta de comparación es la *Global Research University Profiles* (GRUP) que incluye a 1 800 universidades con perfil de investigación en el mundo. Con esta base de datos, reportados por universidades y recolectados de terceras personas, se formulan comparaciones de universidades a partir de 40 indicadores, lo que desde el punto de vista de la consultora, permite a los usuarios conocer las características de las universidades de investigación líderes en el mundo, el desempeño de sus pares locales e internacionales, así como identificar sus ventajas y desventajas en comparación con las de su interés, en la perspectiva de pronosticar sus posiciones futuras en el mundo. Los resultados obtenidos se encuentran disponibles en el sitio oficial de la consultora.

(Quacquarelli Symonds) World University Rankings

Otra propuesta de *ranking* son los QS (*Quacquarelli Symonds) World University Rankings*,¹³ que de acuerdo a sus autores, posee un marco metodológico consistente en el que se incluyen seis métricas simples con las que se espera cubrir de manera efectiva el desempeño universitario. En esta propuesta, cuyas comparaciones se hacen anualmente, se introdujo la normalización del área de profesores en 2015 para evitar desventajas entre las instituciones especializadas en las ciencias de la vida y las naturales. Los rubros considerados en la valoración son:

1. Reputación académica.
2. Reputación del empleador.
3. Proporción de profesores/estudiantes
4. Citas por facultad.
5. Proporción de profesores internacionales.
6. Proporción de estudiantes internacionales.

El primero de ellos, la reputación académica, se construye a través de una encuesta en la que participan más de 100 000 expertos en ES que expresan su opinión sobre la calidad de la enseñanza y la investigación en las universidades del mundo. Las universidades pueden obtener en este rubro hasta 40% del puntaje total.

¹³ QS Staff Writer. Recuperado de: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>; consultado el 27 de agosto, 2020.

El segundo, la reputación del empleador, se construye con las más de 50 000 respuestas expresadas en una encuesta elaborada para empleadores, en la que se les pide identificar a las universidades con los graduados más competentes, innovadores y eficaces. Aquí se puede obtener hasta 10% del puntaje asignado.

El tercero, la proporción de profesores/estudiantes, es considerada como la forma más efectiva de apreciar la calidad de la enseñanza, elemento muy estimado por los estudiantes al momento de comparar instituciones. Aquí se valora hasta qué punto éstas pueden brindar a los estudiantes un acceso significativo a profesores y tutores, bajo el supuesto de que un mayor número de profesores por estudiante reducirá la carga de cada académico y se podrá brindar una mejor atención. El puntaje considerado para este rubro es de hasta 20%.

El cuarto, las citas por facultad, mide la calidad de la investigación institucional. Se obtiene al considerar el número total de citas recibidas por los artículos durante cinco años, por el número de miembros de la facultad en cuestión. Las citas referidas a las distintas áreas científicas se normalizan para que tenga el mismo peso en el proceso, los periodos de las publicaciones analizadas pueden ser de cinco o seis años y se emplea la base de datos *Scopus* de Elsevier, uno de los mayores depósitos de datos de revistas académicas del mundo. El puntaje máximo esperado es de hasta el 20%.

El quinto y el sexto rubro, la proporción de profesores y de estudiantes internacionales, tienen la posibilidad de obtener 5% cada uno, del puntaje total. El supuesto del que

se parte es que una universidad altamente internacional es aquella que atrae profesores y estudiantes de todo el mundo, cuenta con una perspectiva altamente global y proporciona un entorno multinacional, lo que facilita el intercambio de las mejores prácticas y dota a los estudiantes de habilidades sociales valiosas para los empleadores.

Con la presentación de estas dos estrategias empleadas para construir jerarquías, listados o *rankings* de las instituciones y/o las carreras en el nivel internacional, se pueden formular algunos comentarios. El primero de ellos es que ambas iniciativas muestran la necesidad, ampliamente valorada, de contar con algún instrumento que permita tener una visión general del rendimiento institucional. Esta herramienta puede ser de utilidad para los estudiantes que van a decidir en cual carrera o universidad podrán inscribirse. También, en esta misma perspectiva, la información proporcionada por este tipo de ejercicios puede servir a los directivos o responsables de las universidades, para contar con puntos de referencia para posicionar a sus instituciones en el plano de una oferta educativa competitiva con estándares internacionales. Los resultados también pueden contribuir a la discusión de posibles reformas o cambios institucionales, en la perspectiva de constituirse en polo de atracción para académicos notables y estudiantes destacados en las diferentes disciplinas y con ello conformar una comunidad más prestigiada. Tan sólo este primer conjunto de ideas, pareciera explicar en gran medida la presencia significativa de los *rankings* en muchos países en el mundo.

Por otra parte, ambos *rankings* denotan estrategias distintas para ofrecer una imagen global de las universidades

participantes, y aunque coinciden en el empleo de seis indicadores o rubros, éstos son de distinta naturaleza.

Cuadro 1. Indicadores de los *rankings*

<i>Ranking</i> Académico de Universidades del Mundo (ARWU)	QS (Quacquarelli Symonds) World University Rankings
1) Número de ex alumnos ganadores de premios Nobel y medallas Fields en Matemáticas.	1) Reputación académica.
2) El número de personal académico ganadores de premios Nobel y Medallas Fields en Matemáticas.	2) Reputación del empleador.
3) El número de investigadores más citados.	3) Proporción de profesores/estudiantes.
4) El número de artículos en Science Citation Index y en el Índice de Citas de Ciencias Sociales y Expandido.	4) Citas por facultad.
5) El número de artículos publicados en revistas indexadas.	5) Proporción de profesores internacionales.
6) El rendimiento per cápita de cada universidad.	6) Proporción de estudiantes internacionales.

Fuente: elaboración propia con información de fuentes oficiales.

La intención de los *rankings*, de alguna manera, es identificar a las “mejores” instituciones, y de entrada observamos que en el ARWU optan por considerar la información ya disponible en bases de datos existentes, mientras que el QS obtiene parte de su información con la recolección de las opiniones de personas consultadas. ¿Cuál de ellas puede proporcionar una imagen global más confiable de la institución?

Por otra parte, algunos de estos indicadores pueden favorecer naturalmente más a unas instituciones, como cuando se toman en cuenta los premios Nobel u otros, es claro que las organizaciones más jóvenes, tan sólo por cuestiones del tiempo transcurrido, se encontrarán en desventaja para contar con ellos. En el caso del QS, al reconocer que no hay premios Nobel en todas las disciplinas, se opta por preguntarles a los miembros de cada una de las comunidades correspondientes, cuáles son los premios equivalentes o con más prestigio en su campo de conocimiento, para considerarlos.

La manera de escoger los indicadores y la forma de concebirlos, también invita a la reflexión sobre cómo ellos pueden permitir u obstaculizar la construcción de una imagen global apropiada del rendimiento de una institución, como es el hecho de sondear la “reputación académica” a través de recoger la opinión de un conjunto de académicos sobre la calidad de la docencia e investigación de una institución en particular, o bien, se cuentan las citas y publicaciones del personal académico en revistas con alto reconocimiento en las distintas comunidades disciplinarias. En otro caso, cuando se toma el análisis de la proporción de profesores/estudiantes para apreciar la calidad de la enseñanza que ofrece la institución, se está frente a un indicador con evidentes limitaciones, ya que el supuesto es que un número mayor de profesores hará más probable que los estudiantes reciban una mejor atención, y como consecuencia de ello, la enseñanza en esa institución será de mayor calidad, debido a ello se puede suponer que por eso se toma en cuenta el resultado general, fruto de la contribución de la organización para cada

indicador, en donde se identifican tanto los puntos fuertes como los menos favorecidos. No hay que pasar por alto que al seleccionar esos indicadores y no otros, se está promocionando como modelo a seguir a un cierto tipo de institución. En este caso, a un modelo de organización con un fuerte componente de investigación, y la pregunta a formularse será si todas las universidades debieran o sería conveniente para ellas, apegarse a este patrón.

Se puede analizar cada indicador empleado en los *rankings* por separado, o poner el énfasis en el conjunto, y en cualquiera de los casos se hará evidente que todos poseen ventajas y desventajas para representar fielmente el rendimiento institucional. Como todo proceso de evaluación su alcance es limitado, es imposible que una sola evaluación, por completa que sea, cubra todos los aspectos relevantes de una organización tan compleja como lo es una universidad o una carrera, y en algunos casos, las dificultades planteadas por un fenómeno complejo pueden conducir a renunciar a captar todos los elementos más significativos. Por lo que, en ocasiones, se tiende a sustituirlos por otros que sean más fáciles de valorar, aunque presenten un número mayor de limitaciones. Sin duda la preocupación por conocer de forma sistemática el rendimiento de las organizaciones educativas, para distintos propósitos, nos debe de seguir alentando a perfeccionar los recursos disponibles y a contribuir a diseñar otros que cumplan de forma más satisfactoria con las finalidades buscadas.

Ranking Webometrics of World Universities

El *Ranking Webometrics of World Universities*¹⁴ es una iniciativa del *Cybermetrics Lab*, grupo de investigación perteneciente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), organismo público de investigación de España, adscrito al Ministerio de Educación. Los editores de *Ranking Web* son científicos que trabajan en esta institución con una larga experiencia en evaluación guiada por métricas. Este laboratorio se dedica al análisis cuantitativo de los contenidos de Internet y de la *web*, relacionados con los procesos de generación y comunicación del conocimiento científico, disciplina conocida como *Cybermetrics* o *Webometrics*.

El *Ranking Web* se plantea como un *ranking* de Universidades que emplea indicadores webométricos (todas las misiones) y bibliométricos (misión de investigación). Su principal objetivo es promover el Acceso Abierto al conocimiento generado por la Universidad, por lo que considera que aumentar la cantidad y calidad de los contenidos *web* garantiza una mejor clasificación. El *ranking* se inició en 2004 y se elabora a partir de datos *web* públicos, combinando las variables en un indicador compuesto y con una cobertura de 30 000 instituciones de educación superior de más de 200 países.

Los gestores del *ranking* lo presentan como un proyecto de investigación, por lo que justifican cambios frecuentes en la metodología derivados de la existencia de nuevos hallazgos o la disponibilidad de fuentes, por lo que recomiendan la consul-

¹⁴ Recuperado de: <http://www.webometrics.info/en>; consultado el 27 de agosto, 2020.

ta de la información más actualizada en cada nueva edición. El propósito planteado es el de incrementar la transferencia del conocimiento científico y cultural, generado por las universidades a toda la sociedad, a través del acceso abierto, el acceso electrónico a publicaciones científicas y a otros materiales académicos, que se compilan a partir de fuentes de datos abiertos de prestigio y confiabilidad. La presencia y la visibilidad en la *web* se utilizan como indicadores del desempeño global de una universidad. Estos indicadores consideran el compromiso docente, los resultados de la investigación, el prestigio internacional percibido y los vínculos con la comunidad. Los responsables de la aplicación de este *ranking* lo reportan con una alta correlación con otros, especialmente con los que toman en cuenta los resultados de investigación, así como la atribución de una cobertura muy amplia y el tomar en cuenta más misiones universitarias, además de la investigación. Los mismos responsables de la ejecución del *ranking* plantean que la *Web* es clave para el futuro de todas las misiones de la universidad, así como actualmente ya es la herramienta más importante para la comunicación académica, el medio para la educación a distancia, el foro abierto para la comunidad, el compromiso y el escaparate universal para atraer recursos económicos y humanos. La webometría también mide, indirectamente, misiones como la docencia o la llamada tercera misión, considerando la relevancia económica de la transferencia de tecnología a la industria, el compromiso comunitario (social, roles culturales, ambientales) e incluso la influencia política. También emplea el análisis de enlaces para evaluar la calidad incluyendo citas bibliográficas y la participación de terceros en la actividad uni-

versitaria. Los resultados de la investigación incluyen no sólo publicaciones formales (revistas electrónicas, repositorios) sino también la comunicación académica informal. La misión docente la clasifica indirectamente empleando la presencia en la *web* como un indicador del compromiso de los académicos con sus estudiantes. En esta edición de las clasificaciones de las universidades se aplican algunos criterios de exclusión cuando se identifican instituciones que operan como fábricas de diplomas, son falsas o dudosas, o bien que no cuentan con disponibilidad total de servidores *web*, 24 horas al día los siete días de la semana, además de penalizar cuando tienen dos o más dominios *web* centrales.

La metodología actual para obtener las clasificaciones se presenta de forma resumida en la Tabla 2:

Tabla 2. Metodologías para clasificaciones

Indicadores	Sentido	Metodología	Fuente	Peso
Presencia	Conocimiento público compartido	Tamaño (número de páginas) del dominio <i>web</i> principal de la institución. Incluye todos los subdominios que comparten el mismo dominio <i>web</i> (central / principal)	Google	5%
Visibilidad	Impacto de los contenidos <i>web</i>	Número de redes externas (subredes) que enlazan con las páginas <i>web</i> de la institución (normalizado y luego valor promedio)	Ahrefs Majestic	50%

Transparencia o apertura	Investigadores más citados	Número de citas de los 210 autores principales (sin incluir los 20 valores atípicos principales)	Perfiles de Google Académico	10%
Excelencia (o estudiante)	Top de citas a documentos	Número de artículos entre 10% más citado en cada una de las 26 disciplinas de la base de datos completa. Datos para el periodo de cinco años.	Scimago	35%

Fuente: sitio de *Webometrics*.

El *Ranking Web* se publica, desde el 2004, dos veces al año al final de enero y julio, con los datos recopilados durante las primeras semanas de ambos meses. Cada variable se obtiene al menos dos veces durante ese periodo y se elige el valor máximo para descartar errores o equivocaciones. A diferencia de otros editores de *rankings*, esta propuesta se describe como una institución sin fines de lucro ni vínculos comerciales.

Times Higher Education Supplement

El *Times Higher Education World University Rankings*¹⁵ (THES), inició en 2004 en Londres, bajo la responsabilidad de la em-

¹⁵ Recuperado de: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2020-methodology>; consultado el 03 de septiembre, 2020.

presa TES Global, y la dirección del jefe de redacción John Gill. De acuerdo con la propuesta de los *rankings* mundiales de universidades de *Times Higher Education* (THE) del 2020, sus tablas de desempeño global evalúan a cerca de 1 400 instituciones de investigación intensiva, considerando sus misiones de docencia, investigación, transferencia de conocimientos y perspectiva internacional. Emplean 13 indicadores de rendimiento para elaborar las comparaciones más completas y equilibradas, y ponerlas al servicio de estudiantes, académicos, líderes universitarios, industria y gobiernos.

El área de enseñanza, el entorno de aprendizaje, se obtiene a partir de una encuesta de reputación, la proporción de personal/estudiantes, la proporción de doctorado respecto a licenciatura, la proporción de doctorados otorgados al personal académico y los ingresos institucionales. Cada uno de los rubros con peso relativo para contribuir a la puntuación final.

- Enseñanza (el entorno de aprendizaje): 30%.
- Encuesta de reputación: 15%.
- Proporción de personal/estudiantes: 4.5%.
- Proporción de doctorado/licenciatura: 2.25%.
- Proporción de doctorados otorgados para el personal académico: 6%.
- Ingresos institucionales: 2.25%.

La Encuesta de Reputación Académica examina el prestigio percibido de las instituciones en cuanto su docencia. Se busca que las respuestas sean estadísticamente representati-

vas de la combinación geográfica y temática de la academia mundial, además de combinar los resultados del año anterior a la promoción del año en estudio. Se asume que una proporción alta de estudiantes de doctorado indica una oferta de un mayor nivel que atraerá a los graduados y será apropiada para su desarrollo profesional. Como el volumen de doctorados varía según la disciplina, se normaliza. Los ingresos institucionales se contrastan con la cantidad de personal académico y se normalizan para obtener la Paridad del Poder Adquisitivo (PPA). Y finalmente, se calcula el estado general de una institución, para ver cuáles son la infraestructura y las instalaciones disponibles para los estudiantes y su personal.

- Investigación (volumen, ingresos y reputación): 30%
- Encuesta de reputación: 18%
- Ingresos por investigación: 6%
- Productividad de la investigación: 6%

A través de la encuesta anual de reputación académica dirigida a pares, se analiza la reputación de excelencia en investigación de las universidades. Mientras que los ingresos por investigación se comparan con el número de personal académico y se ajustan para obtener la PPA, a pesar de ser un indicador controvertido por su dependencia de las políticas nacionales y las circunstancias económicas; no obstante, se considera un indicador válido ya que los ingresos son cruciales para el desarrollo de la investigación de clase mundial, están sujetos a competencia y son valorados por pares. Este indicador está normalizado de acuerdo al perfil de las asig-

naturas ya que las becas de investigación en áreas científicas son mayores que las otorgadas para las ciencias sociales, las artes y las humanidades.

La productividad de la investigación se logra al contabilizar el número de publicaciones por académico, en revistas indexadas en la base de datos *Scopus* de Elsevier, escaladas por el tamaño de la institución y normalizadas por materia.

- Citas (influencia de la investigación): 30%

La influencia de la investigación se monitorea al reportar la cantidad promedio de veces que los académicos a nivel mundial citan las publicaciones de una universidad. Las citas se obtienen de los artículos de revistas, las reseñas de artículos, actas de congresos, los libros y capítulos de libros publicados durante los seis años previos al ejercicio de jerarquización en turno. Los datos se normalizan para captar las variaciones en el volumen de citas entre diferentes áreas temáticas.

- Perspectiva internacional (personal, estudiantes, investigación): 7.5%
- Proporción de estudiantes internacionales: 2.5%
- Proporción de personal internacional: 2.5%
- Colaboración internacional: 2.5%

En este rubro se considera que la capacidad de una universidad para atraer estudiantes de pregrado, posgrado y profesores de todo el mundo es clave para garantizar su reconocimiento en el escenario mundial. La colaboración internacional se observa calculando la proporción del total de

publicaciones de revistas de investigación de una universidad que tienen al menos un coautor internacional. Este indicador está normalizado para tener en cuenta la combinación de asignaturas de una universidad y se realiza con las publicaciones indexadas de los últimos cinco años.

- Ingresos de la industria (transferencia de conocimientos):
2.5%

En esta categoría se trata de indagar qué tan desarrollada está la misión central de la academia global para ayudar a la industria con propuestas de innovaciones, inventos y consultoría. Se parte del supuesto de que la existencia de vínculos que permiten a las empresas pagar por la investigación y a la universidad conseguir recursos económicos para hacerla, son indicadores de una institución de calidad. La transferencia de conocimiento se capta al observar los ingresos provenientes de la industria comparados con la cantidad de su personal académico.

Como en otros *rankings*, las universidades pueden ser excluidas de la clasificación del THE si su producción de investigación fue menor a 1 000 publicaciones indexadas, con un mínimo de 150 por año, o bien si el 80% o más de su producción de investigación pertenece a una de las áreas temáticas consideradas. Las instituciones proporcionan y firman los datos que serán empleados para las clasificaciones. La elaboración de la puntuación final de una institución es el resultado de transformar los datos en indicadores y mediante un enfoque de estandarización, se combinan en las proporciones ya señaladas. El enfoque de estandarización se basa

en la distribución de datos dentro de un indicador en particular, se calcula una función de probabilidad acumulada y se evalúa dónde se encuentra el indicador de una institución en particular.

Con respecto al *Ranking Web* y al THE, se podría afirmar que son formas distintas de atender los mismos propósitos de los dos primeros *rankings* revisados, básicamente, ofrecer una visión panorámica del rendimiento de las Instituciones de Educación Superior, para ponerla al servicio de las diversas finalidades perseguidas por los actores sociales interesados. Aquí observamos que cada una de las nuevas propuestas, de alguna manera responde o trata de superar algunas de las limitaciones señaladas en los *rankings* anteriores. En el primer caso, la tarea se emprende centralmente a partir del empleo de indicadores webométricos, con el propósito de sondear las distintas misiones de las instituciones, y bibliométricos, para dar cuenta de la misión de investigación. El planteamiento fundamental es que la presencia y la visibilidad en la *web*, pueden legítimamente emplearse como indicadores del desempeño global de una universidad ya que la internet incrementa la transferencia del conocimiento científico y cultural, generado por ella, a través del acceso abierto, el acceso electrónico a publicaciones científicas y a otros materiales académicos. En el caso del *ranking* THE, la respuesta sobre el desempeño global de las instituciones de investigación intensiva centra su interés en el análisis de sus misiones de docencia, investigación, transferencia de conocimiento y perspectiva internacional. Esto lo hace a través de la aplicación de encuestas, recolección e interpretación de

información disponible, y otorgándole a cada rubro porcentajes relativos.

También en estos dos casos se emplean indicadores para construir la jerarquización de las instituciones participantes en el ejercicio clasificatorio, coincidiendo en cuatro grandes rubros que serán desglosados de forma singular para construir el *ranking* correspondiente (Cuadro 2).

Cuadro 2. Indicadores

<i>Ranking Webometrics of World Universities</i>	<i>Times Higher Education Supplement (THES)</i>
1) Presencia	1) Docencia
2) Visibilidad	2) Investigación
3) Transparencia (o apertura)	3) Transferencia de conocimiento
4) Excelencia (o estudiante)	4) Perspectiva internacional

Fuente: elaboración propia con información de los sitios oficiales: *Ranking Webometrics of World Universities* en www.webometrics.info/en/world Times Higher Education Supplement (THES) en <https://www.timeshighereducation.com/>

En el *Ranking Web*, la presencia y la visibilidad en la *web* se toman como indicadores del desempeño global institucional e incluyen el compromiso docente, los resultados de la investigación, el prestigio internacional percibido y los vínculos con la comunidad. También emplea el análisis de enlaces para evaluar la calidad incluyendo citas bibliográficas y la participación de terceros en la actividad universitaria. Por su parte, el *ranking* THE opta por considerar los rubros de docencia e investigación. En el primero de ellos, lo resuelve a partir de analizar la información derivada de una encuesta

de reputación, la proporción de personal/estudiantes, la proporción de doctorado respecto a licenciatura, la proporción de doctorados otorgados al personal académico y los ingresos institucionales, cada uno con peso relativo para contribuir a la puntuación global; para el segundo, se toma en cuenta la información obtenida a través de una encuesta anual de reputación académica aplicada a pares; también se analizan los ingresos por investigación conseguidos por el personal académico, así como se valora la productividad de la investigación contabilizando el número de publicaciones por académico en revistas indexadas, de acuerdo al tamaño de la institución y el tipo de materia. Adicionalmente se monitorea la influencia de la investigación al reportar el promedio de citas de las publicaciones de los académicos a nivel mundial, en los seis años anteriores a la elaboración de la jerarquización.

El contraste más notorio al comparar las dos formas de seleccionar los rubros para hacer la jerarquización del desempeño institucional, es que en el *Ranking Web* no se emplean encuestas para recopilar información, mientras que en el THE, éstas ocupan un lugar destacado tanto para nutrir la información correspondiente a la docencia como a la investigación, áreas esenciales de la labor institucional. Baste decir que en ambas posturas se exponen argumentos para justificar cada una de las estrategias seguidas, por lo que toca a las instituciones decidir con cuál de ellas tienen mayor afinidad, o bien, cuál podría redundar en una mejor proyección social de la calidad de su oferta educativa. En todo caso, quedan otra vez evidentes las limitaciones que cualquier forma de evaluación contiene en sí misma y la necesaria distancia que

se debe de tomar ante los resultados que se darán a conocer. No obstante, también es obvio el impacto que este tipo de ejercicio tiene en los medios de comunicación masiva y el papel activo que las propias instituciones asumen para la divulgación de los resultados obtenidos, sobre todo cuando le son favorables.

En cuanto a los otros dos rubros considerados en ambas propuestas, se hace notar que los temas que contienen cada uno de ellos difieren. El *Ranking Web* en los rubros de Transparencia (apertura) y Excelencia (estudiante) se enfoca en identificar las citas de los principales autores más nombrados y al conteo de las citas a los documentos de los estudiantes. Mientras que el *ranking THE* plantea la Perspectiva internacional para considerar la capacidad de la universidad para atraer estudiantes de pregrado, posgrado y profesores de todo el mundo, así como colaboraciones entre países, como indicadores de que la institución en turno posee reconocimiento en el escenario mundial. Así mismo, el rubro de Ingresos de la industria (trasferencia de conocimientos) indaga la vinculación entre las empresas y la universidad para proponer innovaciones, inventos y consultoría, y evidenciar la calidad institucional al mostrar la capacidad para obtener recursos económicos y poder transferir los conocimientos. Aquí surge la pregunta acerca de si las Instituciones de Educación Superior tienen o deberían tener como principal encomienda la producción de conocimientos, y si los principales beneficiarios tienen que pertenecer al sector empresarial. Por lo menos ese es el modelo que se alienta con los indicadores adoptados por la metodología del *ranking*. Desde otro ángulo,

preguntarse también si la institución que participa en este ejercicio tiene las condiciones institucionales de infraestructura y el personal apropiado para desarrollar esta función, o si está dentro de sus planes llegar a adoptar para hacer suyo este modelo.

Un punto relevante es el papel que ocupan los intereses económicos y políticos, en el sentido de ejercer influencia sobre el tipo de institución que se reconoce como legítima o apropiada para el momento y las características más destacadas de algunas de las sociedades actuales. De la misma manera que se debe examinar el impacto que este tipo de ejercicios pueden tener respecto a la aceptación de la diversidad de instituciones y de las funciones que cada grupo social aspira en ellas, para ponerlas a disposición de las futuras generaciones. Dado que, al imponer un modelo institucional específico, a través de los criterios que se aplican y el reconocimiento social asociado, puede marcar la dirección que tomen las organizaciones, independientemente de las condiciones materiales a su alcance.

En todo caso, sea cual sea la propuesta metodológica que proponen los diseñadores de los diferentes *rankings* hay que someterlas al análisis y la comparación con las misiones institucionales asumidas, la valoración de las condiciones de operación y el costo-beneficio que arrojarán los resultados que podrían obtenerse. Por supuesto, previo a tomar la decisión de en cuál de los *rankings* disponibles será más conveniente hacerlo.

Los rankings en México

En el caso de los *rankings* diseñados en México, se puede constatar la existencia de múltiples propuestas, sin embargo, sólo a manera de ejemplo, se describen brevemente dos que pueden ser representativos de ellos.

Uno de los *rankings* con presencia en la prensa y medios electrónicos, desde hace más de una década, es el elaborado por el periódico *El Universal*, denominado *Mejores Universidades de México* (MEXTUDIA, 2020),¹⁶ publicado anualmente en uno de sus suplementos conocido como *Ranking Universitario*. Este *ranking* se presenta en dos variantes: un listado con las universidades de mayor calidad en el país, y otro con la evaluación de las 25 licenciaturas de mayor demanda en el país. Durante los meses de enero y febrero se recopila la información y se dan a conocer los resultados en el mes de marzo. Aunque el *ranking* se presenta como nacional, sólo se consideran siete estados, destacados según los autores, por su calidad educativa y por el número de universidades existentes en cada uno de ellos. La selección la realiza un consejo técnico, conformado por expertos en el tema, quienes representan a instituciones educativas, asociaciones civiles vinculadas a la educación y funcionarios públicos.

La metodología de construcción del *ranking* es planteada por *El Universal* como de corte cuantitativo. Las instituciones evaluadas son invitadas a participar por parte del consejo técni-

¹⁶ Recuperado de: <https://mextudia.com/rankings/mejores-universidades-de-mexico-por-el-universal/> Consultado el 11 de septiembre, 2020.
Universidad Nacional Autónoma de México.

co, siempre y cuando estén afiliadas a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) o a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). La posición que se obtiene en el *ranking* es el resultado del análisis de la información proporcionada por cada institución (60% de su calificación). La información incluye datos referentes a acreditación institucional, investigación y cuerpo docente. Por otra parte, se consideran los resultados de una encuesta dirigida a profesores seleccionados (20% de la posición obtenida). Del listado de profesores proporcionado por cada institución, se escogen aleatoriamente 100 para la contestación de la encuesta, llevada a cabo por teléfono o correo electrónico. Los seleccionados evalúan con un número a todas las instituciones participantes, con excepción de la propia.

Un tercer componente utilizado son los resultados de una encuesta dirigida a empleadores (20% de la calificación). A través de una selección aleatoria de 100 empleadores por Estado, obtenida de diferentes directorios del sector público, del privado, y otros proporcionados por las instituciones educativas.

Toda la información recopilada recibe un tratamiento similar en todos los casos y los datos suministrados por las instituciones son verificados a través del Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas de la UNAM¹⁷ (EXECUM).

Por su parte, el periódico *Reforma* inició la elaboración del *ranking* de las mejores universidades en el año 2001, bajo la responsabilidad de su Departamento de Opinión Pública. Para su elaboración en la edición 2020, consideró el desempe-

¹⁷ Universidad Nacional Autónoma de México

ño de 52 universidades del Valle de México, en las 17 carreras consideradas como las más solicitadas en la última década. Según reporta el periódico, para esta edición evaluó las carreras mediante una encuesta a 1 391 empleadores de empresas públicas y privadas en el periodo comprendido entre el 5 de septiembre de 2019 y el 30 de enero de 2020. A todos los encuestados se les pidió evaluar, del 0 al 10, cuatro rubros principales de los egresados universitarios:

1. Preparación y conocimientos.
2. Capacidad y desempeño.
3. Valores y ética profesional.
4. Capacidad para resolver problemas (agregado en el 2019).

Las empresas se seleccionaron por medio de una muestra aleatoria del *Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas* (DENUE), de los 20 giros establecidos por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Los resultados se presentan en el sitio electrónico del diario, en listados por carrera. Ahí se incluyen en cada uno de ellos, las universidades calificadas con puntuaciones numéricas en escala de diez, y están reportadas en una sección por cada carrera que incluye entre ocho y 15 instituciones.

El número de IES y sus campus considerados en cada edición es variable, al igual que los estados de la República seleccionados, por lo general ciudades como la Ciudad de México (CDMX), Guadalajara o Puebla. En algunas ocasiones se realizan encuestas a profesores y estudiantes de las universidades parti-

cipantes únicamente como referentes, sin constituir parte del *ranking*. Para el cálculo de los *rankings* también se hace una ponderación del resultado histórico de la carrera en cuestión que ha variado en cada edición, por ejemplo, en la edición del 2015, a la más reciente se le asignó un peso de 50%; a la inmediatamente anterior, 30%, y a la previa, 20%. Si una carrera o institución tiene solamente dos evaluaciones, a la última se le otorga 60%, y a la anterior 40%. Si se cuenta sólo con una calificación anterior, se toma ese dato como el histórico. La obtención de la calificación otorgada es el resultado de la participación de un número variable de empleadores y se aplica un criterio para considerarla como apropiada. La elaboración del *ranking* en la misma edición en la Zona Metropolitana de Guadalajara corrió a cargo del Departamento de Opinión Pública de *MURAL* y aunque se aplicaron los mismos criterios aplicados en la CDMX, hubo algunas variantes en los requisitos de selección y en el empleo de ponderadores.

Tabla 3. Variación en los indicadores y ponderaciones del *ranking* las mejores universidades. *Reforma*, 2018-2019.

2018		2019	
Preparación y conocimientos	40%	Preparación y conocimientos	40%
Liderazgo y trabajo en equipo	30%	Valores y ética profesional	20%
Valores y ética profesional	30%	Liderazgo y trabajo en equipo	20%
		Capacidad para resolver problemas	20%

Fuente: documento de la UNAM.

Los *rankings* de programas de estudio se obtienen a través de una encuesta a las personas que contratan a los egresados de las carreras e instituciones evaluadas. Para la edición 2015, se entrevistó a 1 495 personas de empresas privadas y organismos públicos de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) y del estado de Puebla. La selección se hizo aleatoria a partir de una lista de más de 5 000 empresas y centros de trabajo, además, las IES evaluadas proporcionaron listados de las compañías que suelen contratar a sus egresados. La lista de escuelas evaluadas de la ZMCM se elaboró con base en el *Anuario Estadístico* de la ANUIES. Se eligieron las universidades con el mayor número de estudiantes en cada una de las carreras seleccionadas, tomando en cuenta que su matrícula fuera de más de 1 000 alumnos, con un mínimo de 40 matriculados, un programa de estudios con validez oficial y por lo menos dos generaciones de egresados.

En estos dos *rankings* orientados a cubrir universidades y algunas de las carreras más demandadas, está claro que su cobertura se circunscribe al área metropolitana y solamente a algunos estados de la República mexicana, a pesar que se denominan como “Las mejores universidades de México” o “Las mejores universidades”. También llama la atención que sus recursos de obtención de información están muy limitados, comparándolos con los empleados por los *rankings* internacionales. Lo mismo puede afirmarse de los recursos metodológicos y las estrategias de interpretación de la información recabada. Si bien ambos *rankings* anuncian sus resultados en prensa y medios electrónicos, la información que proporcionan es mínima y casi exclusivamente centra-

da en el lugar relativo que ocupa la universidad o la carrera valorada.

El peso otorgado a la información que proporcionan los empleadores tiene un lugar preponderante en ambas propuestas, lo que puede interpretarse como concepción dominante que las universidades y las carreras tienen que ofrecer una formación centrada o al servicio de las exigencias de los empleadores. La función de investigación de las IES prácticamente es ignorada y no hay espacio para sondear la vinculación con la comunidad o el sector productivo. El lugar que ocupa la opinión de los empleadores en las dos iniciativas es excesivo y la imagen social que se construye de las instituciones y las carreras profesionales es sumamente simplificada, se reduce a ser el número uno o estar en los primeros lugares de los listados, mostrando más bien una estrategia mercadotécnica. Ni qué decir de la falta de un sondeo más completo sobre las condiciones de infraestructura y características profesionales del cuerpo docente de la institución que podrían ser elementos esenciales para los estudiantes que se acercan a los resultados de los *rankings* para optar por una u otra universidad.

La información pública de ambos *rankings* contribuye muy poco a consolidar la confianza en las fuentes de información y en los recursos metodológicos empleados, por lo que es muy arriesgado tomar una decisión importante, como lo es elegir una universidad o una carrera con base en la información proporcionada por ellos.

La tendencia universal al uso de sistemas de AC para la educación superior ha transitado ya por un largo camino en

México. En el siguiente capítulo damos cuenta de cómo ha sido incorporado desde las políticas educativas que orienta a este sector. Al menos por 30 años ha privado el AC, aunque todavía estamos lejos de la vieja aspiración gubernamental de contar con un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.

Capítulo 3

Treinta años de política de evaluación y el aseguramiento de la calidad en México: desafíos para una política de Estado

El estudio de la evaluación como política pública para orientar la conducción del Sistema de Educación Superior (SES) implica comprender su lugar en el desarrollo, las transformaciones y la situación actual del mismo. Diversas investigaciones (Ibarra, 2001, págs. 325-361; Gil Antón, 2002) coinciden en la transición por tres etapas en la configuración, la evolución y el desarrollo del SES mexicano: *a)* origen y conformación (1910-1950) *b)* expansión no regulada, crisis y reordenamiento institucional (1950-1989), y modernización y reconstrucción (1989-1999). A partir del año 2000 y hasta el 2016, ubicamos una etapa que hemos denominado de continuidad e instrumentalización, y *c)* del 2017 a la fecha enfrentamos una fase de desarticulación parcial de la política de evaluación asociada al financiamiento.

La aspiración gubernamental, en general, fue transformar –vía las políticas modernizadoras–, al sistema de educación superior desde su coordinación, y a las universidades –y posteriormente, a otras Instituciones de Educación Superior (IES)–, como organizaciones. En el primer caso, la intención fue pasar de la gobernabilidad a la gobernanza del sistema;

en el segundo, incorporar el llamado *New Public Management* a las prácticas de gestión desde la eficiencia y eficacia de los indicadores. Con ello, se previó el cambio institucional en el sistema y el cambio organizacional para las IES.

Origen y conformación (1910-1950)

La época moderna de la educación superior en México dio inicio en 1910 con la fundación de la Universidad Nacional (Autónoma) de México (UNAM). El periodo revolucionario afectó su desarrollo y fue hasta 1920 cuando, junto con las transformaciones que sufrió el país y sus instituciones, la universidad pudo vivir un clima de mayor estabilidad. A partir de entonces comenzaron a surgir otras universidades públicas estatales; y en 1936 se creó el Instituto Politécnico Nacional (IPN), como signo de las intenciones gubernamentales de modernización del país.

La educación privada experimentó también sus primeros impulsos. Tanto el debate político, como la alianza “entre los sectores importantes de la iglesia, burguesía y clases políticas gobernantes, que permitió construir un esquema para la educación, originó el retorno, de manera preponderante, de la injerencia eclesiástica en la educación, especialmente en la enseñanza superior” (Garcíadiego, 1996). Surgieron entonces las primeras universidades privadas: en 1935 la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), la Universidad Iberoamericana (UIA) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), esta última como formadora de diri-

gentes de negocios (Buendía & Quiroz, 2014; Buendía, 2011). La paulatina expansión del sistema continuó durante la siguiente década: en 1950 existían 39 IES a las que asistían 32 498 estudiantes. Sin embargo, la diversificación del sistema apenas se insinuaba pues la matrícula se concentraba en la capital del país (UNAM) y en los estados que ya contaban con universidades públicas.

Expansión no regulada, crisis y reordenamiento institucional (1950-1989)

La educación superior mexicana experimentó un cambio profundo a partir de la década de 1950 que se expresó en lo que se ha caracterizado como la etapa de acelerada *expansión no regulada* (Gil & *et al.*, 1994, p. 25). En 10 años, la matrícula estudiantil se triplicó y el crecimiento de plazas académicas siguió la misma dinámica. En 1960 había 50 IES en todo el país, a las que asistían 78 mil jóvenes, lo cual implicaba que sólo 2.7 de cada 100 mexicanos en edad de estudios superiores –20 a 24 años– estuviesen inscritos en este nivel educativo. La expansión continuó su ritmo acelerado durante la siguiente década. En 1970 se contaba ya con 115 instituciones y 25 000 puestos académicos que atendían a 225 000 estudiantes, lo cual representaba una tasa de cobertura de 5.8% (Gil & *et al.*, 1994).

Para 1985, el número de instituciones ascendía a 270, los puestos académicos a 79 000 y la matrícula a 853 000 estudiantes, equivalente a una tasa de escolarización universitaria de 13.5%. La expansión trajo consigo el aumento

considerable de docentes contratados en las Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1999). Entre 1961 y 1970 se generaron 4.3 plazas docentes por día, y entre 1970 y 1982 un promedio de 11.9 (Gil *et al.*, 1994; Gil Antón, 2002). De este proceso debe destacarse el enorme esfuerzo realizado, toda vez que se constituyó un sistema nacional de educación superior en unas cuantas décadas, logrando un crecimiento acelerado y sostenido de la matrícula estudiantil y la conformación de la profesión académica en México (Ibarra, 2001).

La década de 1980 marcó un punto de inflexión debido a la profunda crisis económica que enfrentó el país y que dio lugar a la llamada década perdida para la educación. Fue durante esta época que el modelo de funcionamiento del sistema de educación superior comenzó a modificarse dado el incremento en la tensión de las relaciones entre las instituciones y el gobierno. La crisis repercutió en la disminución acelerada del presupuesto a las IES, principalmente a las universidades públicas, lo que tuvo efectos negativos en la calidad de la infraestructura y equipamiento universitario. En esta década, el gasto asignado a la educación superior se redujo del 21 al 16%, como proporción del gasto educativo federal. El SES se caracterizó por los siguientes puntos: *a*) disminución del crecimiento de la matrícula en relación a la expansión no regulada de las décadas anteriores¹; *b*) crisis de la imagen y del funcionamiento del sector público y aumento en la participación del sector

¹ Mientras que en la década de 1970 la tasa anual de crecimiento de la educación superior fue de 12.8%, para los años ochenta alcanzó apenas 4.0%. La matrícula en 1981 era de 785 419 estudiantes y en 1989 se incrementó a 1 069 565 estudiantes, mientras que el número de instituciones ascendió a 372 en 1992.

privado; *c*) reducción progresiva del valor real de los salarios de los académicos, por efectos de la pérdida inflacionaria y por la política salarial del gobierno en esa época, y *d*) las diferencias en ingresos entre profesores de distintos niveles se comprimieron y las escalas salariales fueron prácticamente imperceptibles. Esta situación provocó la fuga de cerebros y demeritó el trabajo académico, lo que atrasó su profesionalización (Ibarra, 2001; Kent, Didou, & De Vries, 2001, págs. 235-239).

En correspondencia con el necesario reordenamiento del sistema, a finales de los años setenta se realizaron modificaciones legislativas trascendentes. En 1978 se aprobó la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, con lo que se formalizó la responsabilidad de la conducción de la educación superior por parte del Estado. Un año después se realizaron adiciones al Artículo Tercero Constitucional para otorgar rango constitucional a la autonomía universitaria, garantizando con ello mayor capacidad a las instituciones para conducir sus procesos y responsabilizarse por su desempeño. Finalmente, en 1980 se añadió el capítulo XVII al título sexto de la Ley Federal del Trabajo, con la finalidad de regular las relaciones laborales en IES, definiendo la materia académica, entre ellas el ingreso, la promoción y la permanencia del personal académico, como prerrogativa exclusiva de las instituciones, es decir, al margen de toda negociación bilateral con los sindicatos (Ibarra & Buendía, 2009).

En esta etapa se elaboraron también dos programas que podrían considerarse el origen de las transformaciones del sistema de educación superior hasta nuestros días, pues se plantearon como finalidad esencial reordenar y conducir la

modernización de la educación superior para adecuarla a las exigencias de los nuevos tiempos. El primero fue el Programa Nacional de Educación Superior (Pronaes), aplicado entre 1983 y 1985, que pronto cedió su lugar al Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides), que debe ser considerado como punto de referencia de los esfuerzos gubernamentales de intervención/regulación de la educación superior desde 1985 (Mendoza Rojas, 2002). Este programa propició diversas acciones para ampliar las capacidades de conducción gubernamental de las universidades, por ejemplo, a través de asignaciones presupuestales extraordinarias a proyectos compatibles con las prioridades establecidas en los programas oficiales, entre ellas los mecanismos de evaluación destinados a ponderar el cambio institucional y a otorgarle direccionalidad (Ibarra y Buendía, 2009, en Buendía & Acosta, 2017, págs. 57-63).

A esta intención inicial de ordenamiento debemos añadir la creación en 1984 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), primer programa de diferenciación salarial de los académicos mexicanos, diseñado originalmente con la intención de contener la fuga de cerebros y restituir la drástica pérdida del poder adquisitivo de los investigadores de más alto nivel. Su operación descansó en la evaluación de la productividad del investigador y la valoración de la relevancia de sus proyectos. En un sentido general, este programa puede ser considerado como el primer laboratorio de experimentación de lo que serían más adelante los nuevos sistemas de remuneración extraordinaria a concurso (Buendía & Acosta, 2017, págs. 57-63).

Estos ajustes se conformaron como la base que otorgó viabilidad al programa para la modernización educativa que impulsó el gobierno desde finales de los años ochenta, al menos en dos ámbitos fundamentales. En primer lugar, posibilitaron la regulación estatal del sistema universitario a través de procesos periódicos de evaluación, que se configuraron como instrumentos de “conducción a distancia”. Este cambio dio origen a un sistema abierto de educación superior, en el que se considera una mayor complejidad y diferenciación que exigía su manejo coordinado. En segundo lugar, al permitir la reconstitución del cuerpo académico, a partir de la puesta en marcha de programas de formación y actualización y de evaluación del desempeño, los cuales sentaron las bases para la profesionalización académica bajo esquemas de diferenciación de la remuneración y el mérito (Ibarra E., 2001; Comas, 2003; Buendía & Acosta, 2017, págs. 56-63).

Modernización y reconstrucción (1989-1999)

En el decenio que va de 1990 a 2000, la matrícula estudiantil sólo llegó a 507 217 alumnos, equivalente a 68%, el sector privado creció más que el público e inició en México una gran transformación fundamental de la educación superior universitaria y tecnológica con el objetivo de elevar su calidad, vía la implementación de políticas para el Aseguramiento de la Calidad (AC)² asociadas a la transparencia y la rendición de

² Teóricamente, la evaluación y el Aseguramiento de la Calidad (AC) constituyen un

cuentas³. La política pública privilegió la evaluación como su principal eje durante la década de 1990 y, en los hechos, por lo menos hasta el año 2016 se configuró una nueva forma de coordinación y regulación del sistema de educación superior mexicano, que estuvo mediada por la estrecha relación entre evaluación-calidad-financiamiento-cambio institucional-cambio organizacional. Con ello se configuró un complejo y, hasta la fecha, inacabado diseño institucional integrado por organismos gubernamentales y no gubernamentales, programas e instrumentos de política para operar los procesos de evaluación y la acreditación aplicados a instituciones, programas académicos, profesores, investigadores y estudiantes. Se agregó la certificación de procesos de gestión que es una

enlace entre el “mundo interno” de la educación superior y las fuerzas sociales, económicas y políticas que moldean la organización y la estructura institucional (Brennan, 1998). El AC implica responsabilidad, entendida como la necesidad de demostrar acciones conscientes ante uno o más grupos de interés externo (gobiernos, estudiantes, familias de los estudiantes, empleadores y organismos o financiadores externos para la investigación). El AC implica una responsabilidad social, política y financiera que significa cumplir y demostrar las misiones y funciones asignadas a cada institución (Williams y Loder, 1990 citados por Vugth, 1996). No obstante, los diferentes grupos de interés tienen objetivos distintos, emanados de un ambiente complejo que imprime un dinamismo diferente, en función de sus contextos, a las instituciones de educación superior (Buendía, 2007; Buendía, 2013).

³ La *accountability* o rendición de cuentas ha tenido un gran impulso en la educación superior del siglo XX en Estados Unidos. Trow (1996) afirmó que, junto con la confianza y el mercado, es la forma en que la universidad se vincula con su entorno y recibe o no apoyo de éste. Se define como la obligación de informar a los demás, de explicar, justificar y responder cuestionamientos sobre el uso de los recursos empleados y sus efectos. Sin embargo, las preguntas fundamentales con respecto a la rendición de cuentas son: quién es responsable de qué, a quién debe reportarse, por qué medios y con qué consecuencias para las universidades (Zumeta, 2001; Burke, 2005).

variable más en la lógica de la evaluación (Buendía & Quiroz, 2014). Ello se ha vinculado a incentivos o recompensas económicas (recursos extraordinarios) y simbólicas (legitimación social), que dieron paso a una nueva forma de coordinación y regulación del sistema.

A principios de los años noventa, el diagnóstico realizado por el gobierno con apoyo de organismos internacionales, evidenciaba entre otros problemas originados en la década anterior, la excesiva burocratización de las instituciones, su condición como centros sobrepolitizados que desatendían el nivel académico de sus programas y su escasa relación con la economía y la sociedad. Además, un problema recurrente que presentaban las IES era la falta de actualización de los planes y programas de estudio, proceso que se caracterizaba por conflictos políticos e ideológicos entre los grupos académicos, que derivaban en la inmovilidad de los planes y programas de estudio. Se sumaba también la obsolescencia de los métodos de enseñanza-aprendizaje, y problemas muy relacionados con la escasa, lenta y tardía incorporación de las nuevas tecnologías para la enseñanza y la producción de conocimientos. Lo anterior se evidenciaba en la deficiente formación de los alumnos y las dificultades para su pronta incorporación al mercado de trabajo (Ibarra & Buendía, 2012).

Se cuestionaba también la distribución de la matrícula que históricamente se ha concentrado en determinadas áreas de conocimiento (Administración, Derecho, Informática, entre otras), al lado de una insuficiente formación de profesionales en las áreas científicas y tecnológicas que ha requerido el país para enfrentar un mundo cada vez más abierto, com-

petido e integrado. Finalmente, la baja calidad del personal académico se relaciona con una habilitación formal incompleta y con la ausencia de programas que propiciaran su actualización y desarrollo (Ibarra & Buendía, 2012).

Por su parte, sobre el sector del posgrado y la investigación se observaba que no respondía adecuadamente a las necesidades de desarrollo de la planta productiva nacional y a la atención y solución de los grandes problemas nacionales. Según los análisis de la época, el posgrado se caracterizaba por la poca vinculación de sus programas con la investigación y la escasa atención dada a las áreas tecnológicas, así como por su concentración geográfica en el centro del país. En cuanto a la investigación, se observaba el desarrollo desigual de las instituciones, la orientación de los apoyos financieros a proyectos de investigación básica en detrimento de la investigación aplicada y la innovación, además de la concentración de los investigadores en el Distrito Federal, hoy Ciudad de México, así como en las grandes ciudades del país. Un problema adicional fue el bajo nivel salarial de los investigadores, la inadecuada infraestructura en laboratorios, talleres y equipamiento y la falta de recursos para su mantenimiento y apoyo, el limitado presupuesto para inversión en bibliotecas, hemerotecas y sistemas de información y documentación, y el bajo nivel del gasto público destinado a la investigación científica y el desarrollo tecnológico (Ibarra & Buendía, 2012).

En este contexto, con el propósito central de mejorar su calidad, se diseñó e implementó para el SES un esquema dual de políticas educativas diferenciadas que, a la fecha, no han alcanzado su adecuada articulación. Por una parte,

se encuentra el sector de la educación superior universitaria y tecnológica, que responde a las políticas delineadas por la Subsecretaría de Educación Superior (SES), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por la otra, se ubica el sector del posgrado y la investigación científico-tecnológica y la innovación cuyas políticas son delineadas y operadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (Ibarra, 1998).

El arribo de la evaluación a la educación superior

Las primeras acciones en materia de evaluación de la educación superior datan de la década de 1970 y fueron resultado de los programas de gobierno y de diversas iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).⁴ En 1979 fue creado el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (Sinappes), como parte de las primeras políticas nacionales orientadas al mejoramiento de la calidad de las funciones de las instituciones de educación superior, dentro del cual se establecieron cuatro niveles con sus correspondientes instancias: *a*) nacional, con la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes); *b*) regional, con el Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior (Corpes); *c*) estatal, con la Comisión Estatal para la

⁴ En la XII Reunión Ordinaria de la ANUIES celebrada en 1971 se propuso la creación de un Centro Nacional de Exámenes.

Planeación de la Educación Superior (Coepes), y *d*) institucional con la Unidad Institucional de Planeación (UIP) (Buendía, 2013).

No obstante, la evaluación se institucionalizó con el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) del Gobierno de Carlos Salinas de Gortari. El programa señalaba como prioritaria la evaluación permanente, interna y externa de las instituciones para impulsar la mejora de la calidad de los programas educativos y los servicios que ofrecían, y como meta la creación de una instancia que concibiera y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior (Rubio, 2006a; Comas, Fresán, Buendía, & Gómez, 2014).

Al PME le siguieron: el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000; el Programa Nacional de Educación (Pronae) 2001-2006; el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, y el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018. A pesar de las transiciones políticas en cuanto al partido en el poder (ocurridas en los años 2000 y 2012), particularmente la política pública para organizar y conducir la educación superior mostró continuidad incremental en cuanto a la implementación de programas, estrategias y mecanismos que fortalecieron el eje evaluación-calidad-financiamiento-cambio institucional y organizacional. Sin embargo, como veremos adelante, a partir del 2017, esta asociación comenzó a debilitarse y ha sido ampliamente cuestionada, tal como lo muestran diversas investigaciones (Díaz Barriga & Pacheco, 2007; Ibarra & Buendía, 2012; Buendía A., 2011; Del Castillo, 2005; Díaz Barriga, Barrón, & Díaz Barriga, 2008; Acosta, 2006).

El PME se orientó a evaluar los logros y procesos de la educación superior, a partir de la definición, el diseño y la instrumentación de estrategias para valorar distintas dimensiones del ser y el quehacer universitarios; la búsqueda de la calidad en el PME se expresó básicamente en la necesidad de evaluar el sistema en su conjunto, las instituciones, las funciones sustantivas, los programas de enseñanza, el desempeño del personal académico y el rendimiento estudiantil (PEF, 1989: 132). Se trata de un punto de inflexión en la historia de la educación superior que implicó una nueva forma de conducción/regulación de las instituciones consistente en la articulación de procedimientos de evaluación asociados a programas de financiamiento extraordinario a concurso bajo el establecimiento de compromisos explícitos de cambio de las instituciones que podrían ser constatados en etapas subsecuentes.

En este contexto y a través de un proceso de negociación entre las instancias del gobierno federal y la ANUIES, se diseñó el proceso de construcción de la evaluación que abarcó dos momentos:

1. El diseño de la Comisión Nacional de Evaluación (Conaeva) en 1989 por la Conpes, con el 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: *a)* la autoevaluación de las instituciones; *b)* la evaluación del sistema y *c)* los subsistemas a cargo de especialistas e instancias, y la evaluación interinstitucional de programas aca-

démicos y funciones de las instituciones mediante el mecanismo de evaluación de pares calificados de la comunidad académica que se concretó en 1991 con la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y, posteriormente, en el 2000 la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes).

2. El segundo momento fue la formulación de un proyecto de evaluación de resultados por un examen general de egreso de licenciatura, propuesto para ser desarrollado en 1994 en una fase experimental cuyo organismo responsable ha sido desde 1994 y hasta la fecha, el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval) (Rubio, 2006a; Buendía, 2014a).

El Plan de Desarrollo Económico (PDE) 1995-2000, articuló los resultados de la evaluación con acciones de mejoramiento que repercutieran en los presupuestos institucionales. Así se integró la evaluación, el financiamiento y la calidad. De ello se desprendió el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) en 1996, principal instrumento político y administrativo de ese sexenio, con el cual se ofreció apoyo económico para la formación de académicos de tiempo completo, a partir de un diagnóstico acerca de las necesidades de las diferentes áreas del conocimiento en cuanto a las proporciones y los niveles de habilitación del personal académico convenientes para atender con solvencia los programas educativos de licenciatura y posgrado (Comas, Fresán, Buendía, & Gómez, 2014). Además del Promep, durante estos dos sexenios, se promo-

vieron programas para mejorar la infraestructura de las IES públicas, como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes), el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), el Programa para la Normalización de la Información Administrativa (Pronad) y el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (Proadu). A estos programas se deben agregar el Programa de Simplificación Administrativa y el de Instituciones de Excelencia para el sector privado asociados a la acreditación institucional desarrollada por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior.

La misma orientación de política se siguió en el Programa Nacional de Educación (2001-2006) (PNE), cuyo fin último fue articular los distintos programas y estrategias de evaluación en un metaprograma, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y asociarlos definitivamente a los patrones de financiamiento extraordinario. El PNE incorporó claramente tanto las propuestas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) derivadas de la Primera Conferencia Mundial para la Educación Superior, celebrada en París, Francia en 1998⁵, como la propuesta de la ANUIES “La educación superior en el

⁵ La primera conferencia mundial de 1998 propuso los siguientes principios básicos: *a*) la igualdad de acceso; *b*) el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres; *c*) la promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados; *d*) la orientación a largo plazo de la pertinencia; *e*) el reforzamiento de la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad; *f*) la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades; *g*) la introducción de métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad; y *h*) el reconocimiento del personal docente y los estudiantes, como principales protagonistas de la educación superior (UNESCO, 1998).

siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo”, particularmente lo relativo a las políticas de aseguramiento de la calidad, pertinencia e internacionalización (ANUIES, 2000).

El PIFI integró, mediante ejercicios de planeación participativa y estratégica, los procesos de evaluación, acreditación, financiamiento y rendición de cuentas, principalmente para el subsector de las universidades públicas, pero posteriormente se suscitaron efectos isomorfos para otros subsectores del sistema de educación superior, tales como la educación tecnológica y las escuelas normales. Desde su diseño se propuso funcionar como motor de cambio institucional, utilizando un conjunto de indicadores para modelar las características que debe tener una institución de educación superior de calidad, tomando como referencia las llamadas universidades de investigación y, con base en ello, establecer un orden jerárquico (*ranking*) para obtener recursos económicos adicionales.

Con ello se dio continuidad y profundización a las políticas impulsadas por el Estado desde finales de los años ochenta, con base en la evaluación como eje articulador (Casillas & López, 2006). En este sexenio también se implementó el Programa Nacional de Becas (Pronabes), con el propósito de ampliar el acceso a la educación superior pública para una mayor proporción de jóvenes en condiciones económicas adversas (Rubio, 2006a.); esta beca sólo ha logrado incidir en la permanencia de los estudiantes mas no en el ingreso que sigue siendo selectivo con base en la evaluación de los conocimientos previos.

En el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa, a través del Programa Sectorial de Educación (2007-2012), se reafirmó el intento sistemático por diseñar, operar y consolidar un Sistema

Integral para la Evaluación de la Educación Superior (SIEES), sin considerar la posibilidad de brindar un proyecto alternativo que resolviera asuntos que los gobiernos anteriores habían descuidado y ofreciera un verdadero sistema de educación superior incluyente, con amplia calidad y fuerte contenido social (Casillas y López, 2006, pág. 74). La continuidad en las acciones implementadas por los gobiernos anteriores, evidenció el escaso impulso a innovaciones en las políticas educativas que contribuyeran a un reconocimiento de la diversidad y la complejidad del sistema. Dichas propuestas se alimentaron también del documento de la ANUIES *Consolidación y avance de la Educación Superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*, el cual se centró en los temas críticos del sistema: cobertura con equidad, pertinencia, carrera académica, evaluación y aseguramiento de la calidad, financiamiento y gobernanza. Sobre el tema de evaluación y calidad no hubo cambios significativos y la tendencia fue incrementar la matrícula inscrita en programas reconocidos por su calidad, sea por los CIEES, o por los organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (ANUIES, 2006).

Quizá el mayor esfuerzo de coordinación en la política para la educación superior en el sexenio de Calderón, fue la integración de la Comisión Coordinadora de Organismos de Evaluación de la Educación Superior (Cocoees), instancia encargada de concretar la creación de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior, asunto que a la fecha no está resuelto (SEP, 2011).

El PSE 2013-2018, no mostró cambios sustanciales en la lógica de las políticas para la educación superior. Las siete

prioridades estratégicas de la SEP para el sexenio en materia de educación superior fueron: 1) fortalecimiento de la escuela; 2) infraestructura, equipamiento y materiales educativos; 3) desarrollo profesional docente; 4) revisión de planes y programas de estudio; 5) equidad e inclusión 6) vinculación entre educación y mercado laboral, y 7) reforma administrativa. La renovación de la agenda estuvo acompañada de las reflexiones surgidas desde la ANUIES, plasmadas en el documento *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. La propuesta integró la necesidad de revisar el diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior; la vinculación como la “nueva” función sustantiva; la renovación de la evaluación asociada a la calidad académica; el fortalecimiento de la carrera académica; el papel de las IES en la innovación vista como motor de cambio; la internacionalización y la movilidad; la necesidad de avanzar en el financiamiento como estrategia de Estado y el reforzamiento de la seguridad en las instalaciones de las IES (ANUIES, 2012).

Aunque el PSE 2013-2018, integró los grandes temas propuestos por la ANUIES, en realidad el sexenio de Enrique Peña Nieto asumió como problema educativo central del país la educación básica, y sobre este nivel es que centraron los esfuerzos de política y gestión gubernamental. Poco se abonó en la discusión de la educación superior, salvo por el cambio en la denominación de los programas Promep y PIFI que no sufrieron transformaciones en sus términos de referencia y en su operación, así como por el énfasis puesto en la ampliación de la cobertura. El crecimiento de la matrícula no alcanzó lo propuesto por el gobierno (Tabla 4).

Tabla 4. Matrícula de TSU y licenciatura por tipos de IES (2000-2017)

IE	2000-2001	2005-2006	2006-2007	2010-2011	2012-2013	2015-2016	2016-2017	TMCA 2000- 2016 2016- 2017	Incremento anual en la matrícula
Universidades Públicas Federales	268 913	294 010	304 274	380 118	414 934	472 324	494 773	3.9%	14,116
Universidades Públicas Estatales	631 461	734 952	747 502	864 082	955 178	1 062 346	1 097 960	3.5%	29,156
Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario	18 752	27 677	30 530	45 641	52 710	62 981	66 841	8.3%	3,006
Universidades Interculturales*	2 290	1,721	3 033	3 627	9 797	13 304	14 345	14.0%	861
Universidades Tecnológicas	36 359	65 107	67 025	130 933	168 532	229 780	241 668	12.6%	12,832
Universidades Politécnicas**	453	7,795	12 125	35 350	51 901	83 472	91 694	42.5%	6,079

Institutos Tecnológicos Federales	206 467	233 331	234 220	264 251	286 634	323 230	336 732	3.1%	8,142
Institutos Tecnológicos Descentralizados	36 651	93 861	103 344	146 877	179 508	228 415	240 138	12.5%	12,718
Centros de Investigación Conacyt	219	445	423	372	307	380	410	4.0%	12
Normales Pùblicas	120 573	94 051	93 186	94 011	101 055	89 769	80 478	-2.5%	-2,506
Otras IES Pùblicas	96 113	102 004	104 362	122 542	153 871	139 226	139 206	2.3%	2,693
IES Particulares	641 741	786 019	825 659	980 839	1 074 939	1 210 744	1 291 954	4.5%	40,638
Total General	2 059 992	2 440 973	2 525 683	3 071 643	3 449 366	3 915,971	4 096 139	4.4%	127,431

Fuente: (ANUIES, 2018).

* La matrícula inicial corresponde al ciclo 2002-2003, año de inicio del subsistema.

** La matrícula inicial corresponde al ciclo 2001-2002, año de inicio del subsistema.

Incluye modalidad escolarizada y no escolarizada.

EL PSE se propuso los siguientes objetivos: *a)* asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población; *b)* fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México; *c)* asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa; *d)* fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral; *e)* promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral, y *f)* impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.

Para la educación superior los temas críticos fueron la inclusión y la equidad, dadas las brechas en el acceso, la permanencia y el egreso de los jóvenes a la educación superior y su asociación al origen socioeconómico. La principal estrategia continuó siendo el otorgamiento de las becas que pasaron del programa Pronabes, al de las becas de manutención y los apoyos para la ampliación de cobertura. En cuanto al aseguramiento de la calidad se continuó con el esquema de evaluación y acreditación de programas a cargo de los CIEES y los organismos reconocidos por el Copaes y, particularmente, para el posgrado con el Programa Nacional de Posgrados de Excelencia a cargo del Conacyt.

Los programas que se mantuvieron fueron el Promep, que cambió a **Programa para el Mejoramiento del Profesorado** (Prodep) y el Programa de Fortalecimiento de la Cali-

dad de las Instituciones de Educación (Profocie). También se mantuvo el FAM con el propósito de construir nuevos espacios universitarios y mantener los existentes. Se reconoció que las prioridades de política para la educación superior eran las siguientes: la problemática de pensiones y jubilaciones en las IES, la necesidad de mantener los apoyos para la internacionalización, el desarrollo de programas colaborativos entre las IES, tales como Comunidades de Aprendizaje (Codaes) y la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en la Educación Superior (Recrea). Se señaló la necesidad de realizar ejercicios de planeación integral de la educación superior, asunto que se atendió con los llamados Planes Integrales para el Desarrollo de la Educación Superior (PIDES), de los cuales poco se sabe sobre sus resultados, pues no contaron con financiamiento y quedaron a nivel de ejercicios de reflexión coordinados por la Subsecretaría de Educación Superior (SEP, 2018).

La caída de un paradigma: la desarticulación necesaria

La revisión de la evolución de las políticas gubernamentales para la educación superior en los últimos cinco sexenios, da cuenta de su inacabado diseño institucional, caracterizado por su continuidad en el uso de instrumentos asociados a las tendencias internacionales de la rendición de cuentas, la evaluación y AC, que ponen en evidencia lo que Amaral (2014) ha señalado como la pérdida de la confianza del Estado hacia las instituciones de educación superior. Principalmente, las

universidades consideradas por un largo tiempo como “guardianes del conocimiento” y productoras del mismo, han transitado por sendos procesos de evaluación que, en parte cuestionan sus funciones, formas de organización, procesos y el lugar de sus actores. En ese sentido, se pueden mencionar tres elementos como los principales detonadores: 1) la expansión de la educación superior y la consecuente heterogeneidad de las instituciones; 2) los programas académicos, y 3) los estudiantes y profesores. De igual forma, se suman al debate sobre la política gubernamental el incremento de la participación del mercado como agente regulador y la emergencia e intensificación de *New Public Management* en el ámbito de la organización y la gestión de las universidades.

En el caso de México, producto de la secuencia y la continuidad en las políticas gubernamentales durante 30 años, observamos un proceso de institucionalización de la evaluación acompañado del discurso del mejoramiento de la calidad que se materializa también en el uso de instrumentos y mecanismos para su articulación. Abundan los organismos, programas e instrumentos que tienen su origen en la década de 1990, que se han mantenido conformando un diseño complejo, pero al mismo tiempo articulado desde y para los fines de la propia política. No así para las IES que procuran responder a cada uno de ellos, dada la vinculación con el financiamiento, problema ampliamente discutido por otros autores (Ibarra, 2001; Mendoza, 2002).

Las prácticas de evaluación y acreditación para la mejora de la calidad educativa y el objetivo de conformar un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación han quedado por años

a nivel de aspiración de política y, aunque se ha reconocido sus efectos positivos en las primeras etapas de implementación, también han sido ampliamente cuestionados por las IES y sus actores. A pesar de que cada una de estas actividades guiadas por la evaluación implica la inversión de abundantes recursos humanos y financieros, los actores involucrados en el diseño y la implementación de la política educativa no se han planteado la urgente necesidad de hacer un alto y reflexionar sobre los logros y desaciertos del trabajo hasta ahora realizado en materia de evaluación de la educación superior en el país. No obstante, la necesidad de valorar la pertinencia de mantener un modelo que por diversas razones muestra ya varias señales de agotamiento, está latente.

El estudio sobre el impacto de las políticas para el AC da cuenta de sus efectos positivos, entre los que destacan: la renovación y la actualización de planes y programas de estudio de licenciatura y posgrado; la implementación de estrategias para promover la movilidad estudiantil y el seguimiento de egresados; el desarrollo de la llamada “tercera misión” de la universidad asociada a la vinculación, la innovación y la transferencia del conocimiento (Krücken, 2013); asimismo, la renovación de la infraestructura física, el acervo bibliohemerográfico y la incorporación de las nuevas tecnologías de información para favorecer el aprendizaje; la formación de grupos de investigación y de redes de intercambio y colaboración intra e interinstitucionales; el mejoramiento de los sistemas de gestión e información institucional para el manejo oportuno de los recursos (Díaz Barriga & Pacheco, 2007; Ibarra & Buendía, 2012; Buendía, 2011).

Las políticas para el AC han impreso una dinámica diferente a la educación superior en México, como lo muestran algunas investigaciones (Del Castillo, 2005; Díaz Barriga, Barrón, & Díaz Barriga, 2008) que han reportado cambios importantes en temas como la planeación, el diseño de los planes y programas de estudio, la inversión en infraestructura, la movilidad estudiantil y la gestión universitaria. Sin embargo, los resultados de investigación muestran que a medida que transcurre el tiempo, estas políticas se han constituido en importantes fuentes de legitimación y prestigio para las universidades tanto públicas como privadas (Del Castillo, 2005; Buendía, 2014). Puede afirmarse que se han generado cambios en las relaciones que establecen las universidades con su entorno, específicamente con el Estado y con el mercado, respondiendo “positivamente” a la demanda de la llamada *accountability*.

Según las investigaciones revisadas, los esfuerzos orientados al aseguramiento de la calidad han incrementado la capacidad de conducción gubernamental induciendo cambios institucionales que de otra manera difícilmente se hubieran presentado. El eje articulador ha descansado en la planeación institucional, lo que ha posibilitado que las instituciones evalúen su situación actual y asuman compromisos explícitos sobre su desarrollo futuro. Ello ha implicado un proceso de racionalización que ha permitido reducir la discrecionalidad en el manejo institucional y se ha constituido como base para la evaluación del desempeño. Además, la dotación y el uso de los recursos adquiere mayor sentido al articularse a programas específicos, lo que permite su seguimiento sobre la base

de la transparencia, la rendición de cuentas y el acceso a la información (Del Castillo, 2005; Acosta, 2006).

No obstante, también han provocado efectos no deseados o no previstos. La primacía de la racionalidad técnica y cuantitativa de los distintos programas e instrumentos, sobre la casi carente posibilidad de considerar la racionalidad política que convive con la vida institucional, no ha permitido revalorar la heterogeneidad y la diversidad que caracteriza a las IES tanto públicas, como privadas, en buena parte determinadas por sus contextos locales y regionales y/o sus objetivos académicos y/o económicos. Algunos indicios disponibles derivados de acercamientos preliminares a ciertas instituciones (Didriksson & Herrera, 2002; Cazés, Ibarra, & Porter, 2004; Acosta, 2006; Buendía & Quiroz, 2014), abundan sobre estos contrastes relacionados con la variabilidad en los grados de consolidación institucional y las condiciones locales.

A diferencia de lo que señala la ANUIES en *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*, sobre la falta de compromiso de algunas IES con la mejora de la calidad educativa, es posible distinguir dos situaciones típicas resultado de las investigaciones realizadas, que se relacionan con el grado de consolidación institucional y las condiciones locales de cada universidad. Entre las universidades e IES que han alcanzado los mayores niveles de consolidación en la relación calidad-evaluación-financiamiento-cambio institucional y organizacional, se aprecian experiencias muy positivas que dan cuenta de importantes esfuerzos tendientes a modificar su estructura académica y

sus formas de funcionamiento, atendiendo a una definición más precisa de su proyecto institucional. Algunas de ellas transitaron del viejo modelo de escuelas, facultades y centros de investigación a la estructura departamental, alcanzando con ello una mayor flexibilidad de operación y un mejor aprovechamiento de su infraestructura y recursos materiales y humanos. Asimismo, un buen número de instituciones han instrumentado nuevas políticas de cuotas, colegiaturas y pago de servicios, han elaborado programas para facilitar la diversificación de sus fuentes de financiamiento y realizaron modificaciones sustanciales a su normatividad institucional, entre ellas la promulgación de una nueva Ley Orgánica que se ajusta mejor a las exigencias del presente (Didriksson & Herrera, 2002; Cazés, Ibarra, & Porter, 2004; Buendía, 2017).

Sin embargo, la situación es aparentemente distinta en instituciones que enfrentan importantes rezagos acumulados, que se desarrollan en un ambiente local fuertemente permeado por la negociación política y que carecen de comunidades académicas de alto nivel y de liderazgos institucionales claros y legítimos. En estos casos es común observar comportamientos institucionales que, sin realizar esfuerzos reales de transformación institucional, se preocupan esencialmente por cumplir con los indicadores exigidos en los distintos programas de aseguramiento de la calidad, con la intención primordial de obtener los recursos adicionales. Estamos frente a la simulación institucional y a la falta de legitimidad de estos procesos. Se trata de lo que Porter (2007) llama la “universidad de papel”, que se preocupa tan sólo por proyectar cierta imagen institucional hacia el exterior, sin

modificar necesaria o sustancialmente su funcionamiento interno, lo que ha abierto ya un espacio aún poco analizado proclive a la simulación institucional (Ibarra & Buendía, 2012; Sampedro & Buendía, 2014).

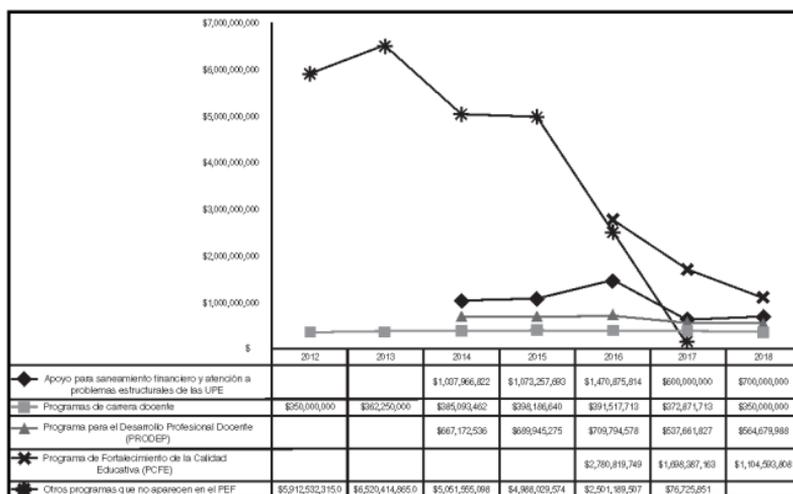
Más allá de estas dos situaciones típicas, es necesario reconocer la diversidad y la complejidad institucionales que caracteriza a la educación superior en México, lo que seguramente se traduciría en un rango mayor de casos desde los que apreciar los efectos provocados por la operación de los sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad. Para ello resulta indispensable apreciar la relación que existe entre el indicador y la calidad, toda vez que no se aprecia una causalidad unívoca que demuestre que quien alcanza o posee los indicadores mejora necesariamente la calidad de sus procesos de enseñanza, el rigor e impacto de su investigación y la pertinencia de su vinculación con la sociedad.

En este contexto, es necesaria una amplia reflexión de los logros que para las Instituciones de Educación Superior y para el sistema mismo han traído las políticas públicas con sus esquemas y modelos de evaluación, certificación y acreditación, para el mejoramiento de la calidad de instituciones, actores y procesos de la educación. Es urgente enfrentar las distorsiones que han provocado debido a su excesivo formalismo, su apego desmedido a indicadores de orden cuantitativo y a la atención de los productos en lugar de los procesos. Sin duda, la educación superior requiere de programas, modelos y esquemas de evaluación que contribuyan a mejorar su calidad, pero es momento de hacer un alto para definir qué es lo importante en la educación superior, más allá del con-

rol burocrático y de la asociación entre evaluación calidad y financiamiento.

Aunado a lo anterior en el año 2017, los recursos extraordinarios, principal motor de cambio para las IES, particularmente para las universidades públicas, disminuyeron drásticamente y sus efectos se observaron en la participación en los procesos de evaluación y acreditación. La gráfica 1, muestra su comportamiento para el periodo 2012-2018. El PFCE, antes PIFI y Profocie, tuvo una caída del 61%, del año 2016 al 2017, y del 40% más para el año 2018; el Prodep tuvo prácticamente el mismo comportamiento. El rubro de otros programas que ya no aparecen en el Presupuesto de Egresos de la Federación podría estar asociado al antiguo PIFI y Profocie, pero no hay información disponible (SEP, 2018).

Gráfica 1. Fondos extraordinarios federales (2012-2018)



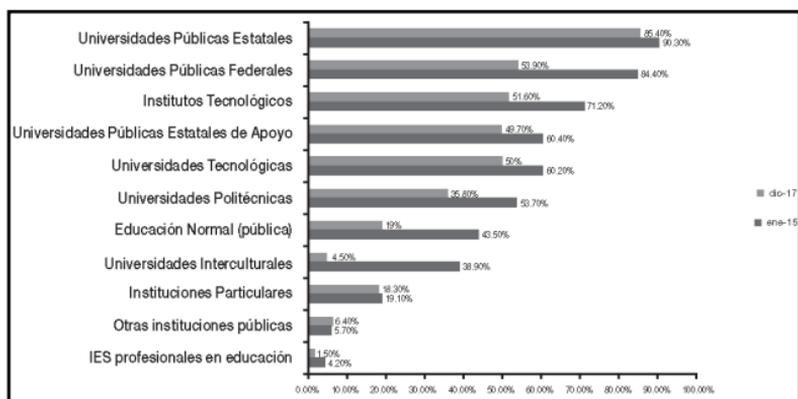
Fuente: Dirección General de Educación Superior Universitaria (2018).

En cuanto a la evaluación y acreditación de programas, la principal estrategia para la mejora de calidad, durante por lo menos las dos últimas décadas, mostró un claro incremento. Sin embargo, en el tema de la calidad a partir del 2015 se observa la caída de uno de los más importantes en todos los subsistemas: la participación en la evaluación y acreditación de programas de licenciatura. Algunos factores que la propia SEP reconoció fueron: la ausencia de estímulos para alentar las prácticas de evaluación y acreditación; la falta de consolidación en programas que pasaron de Técnico Superior Universitario a nivel licenciatura; la conclusión de la vigencia de programas reconocidos por los CIEES (nivel 1) sin que optaran por su reevaluación; y, la falta de coordinación entre organismos evaluadores (SEP, 2018). La ANUIES (2018) señala, además lo siguiente: la evaluación no es obligatoria; hay una fuerte burocratización de los organismos evaluadores y acreditadores; los costos de las evaluaciones y acreditaciones son excesivos y se ha generado un mercado indeseable; se requiere fortalecer esfuerzos de formación de evaluadores.

En enero de 2018, el conjunto de IES activas en el país que ofrecieron estudios de TSU y licenciatura fue de 2 724 instituciones (892 públicas y 1 832 particulares), y sólo 458 contaron con programas acreditados por organismos reconocidos por el Copaes o en el Nivel 1 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), lo que representó sólo 16.8% del total de IES. Para el ciclo escolar 2016-2017 existían 4 096 139 estudiantes de TSU y licenciatura; de éstos, 3 864 326 estuvieron inscritos en programas evaluables y sólo 1 727 733 se encontraban en programas reconocidos por

su calidad, es decir, 44.7% de la matrícula total, lejos de la meta de 72% establecida en el PSE 2013-2018. Además, de 26 560 programas evaluables (de un total de 29 992 programas activos), sólo 4 653 tuvieron reconocimiento de calidad, equivalentes al 17.5% del total, con grandes diferencias entre IES públicas (35.6%) e IES particulares (6.5%) (ANUIES, 2018).

Gráfica 2. Participación en evaluación y acreditación de programas



Fuente: Documento de trabajo de la Subsecretaría de Educación Superior (2018).

En el 2018 ocurrió en México el cambio de gobierno y Andrés Manuel López Obrador, asumió la Presidencia de la República. El punto de partida en materia de educación de la reciente reforma al Artículo Tercero Constitucional aprobada por el poder legislativo el 15 de mayo de 2019, se ubica en el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*, que a la letra señala:

Tenemos ante el mundo la responsabilidad de construir una propuesta posneoliberal y de convertirla en un modelo viable

de desarrollo económico, ordenamiento político y convivencia entre los sectores sociales. Debemos demostrar que sin autoritarismo es posible imprimir un rumbo nacional; que la modernidad puede ser forjada desde abajo y sin excluir a nadie y que el desarrollo no tiene porqué ser contrario a la justicia social. Tales son los lineamientos en los que se enmarca el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (Gobierno Federal, 2019).

La reforma reciente al Artículo Tercero Constitucional establece que toda persona tiene derecho a la educación. Para la educación superior significa que toda persona que la demanda y cumple con los requisitos previos tendrá un lugar en el sistema. Además, señala que serán el Estado constituido por la Federación, estados, Ciudad de México y municipios, los responsables de impartir y garantizar la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica (ésta y la media superior serán obligatorias); la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente Artículo. Tal fracción establece que la obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Serán las autoridades federal y locales las responsables de establecer las políticas para fomentar la inclusión, la permanencia y la continuidad, en términos que la ley señale. De la misma forma, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

La reforma establece también en el Artículo Transitorio Décimo Cuarto que la legislación secundaria, en los aspectos

que así lo ameriten, determinará la gradualidad para la implementación de lo contenido en el Decreto y será la Cámara de Diputados la instancia que, anualmente, en el Presupuesto de Egresos de la Federación, aprobará las previsiones presupuestarias necesarias para el cumplimiento progresivo de las mismas. Finalmente, el Artículo *Transitorio* Décimo Quinto, señala expresamente lo siguiente:

Para dar cumplimiento al principio de obligatoriedad de la educación superior, se incluirán los recursos necesarios en los presupuestos federal, de las entidades federativas y de los municipios, en términos de las fracciones VIII y X del artículo 30. de esta Constitución; adicionalmente, se establecerá un fondo federal especial que asegure a largo plazo los recursos económicos necesarios para garantizar la obligatoriedad de los servicios a que se refiere este artículo, así como la plurianualidad de la infraestructura.

Las autoridades educativas, en el ámbito de sus competencias, establecerán políticas para fomentar la inclusión, la continuidad y al egreso oportuno de estudiantes inscritos en educación superior, poniendo énfasis en los jóvenes, y determinarán medidas que amplíen el ingreso y la permanencia a toda aquella persona que, en los términos que señale la ley en la materia, decida cursar este tipo de estudios, tales como el establecimiento de mecanismos de apoyo académico y económico que responda a las necesidades de la población estudiantil. Las instituciones podrán incluir, además, opciones de formación continua y actualización para responder a las

necesidades de la transformación del conocimiento y cambio tecnológico.

Con respecto al tema de AC el *Programa Sectorial de Educación (2020-2024)* establece el segundo objetivo prioritario que refiere a garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, y mantiene la necesidad de Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior con una visión renovada de la calidad y de la evaluación que impulse la excelencia educativa y la mejora continua de las IES (como instancias facultadas por las disposiciones normativas vigentes), como medida de aseguramiento de la excelencia educativa. No se vislumbra un cambio significativo en cuanto a la política de calidad para los cuatro años que restan del sexenio actual. De hecho, la posibilidad de recursos extraordinarios para la educación superior sólo señala como acciones del gobierno realizar las gestiones necesarias para operar, de forma transparente y eficaz, el Fondo de Educación Superior, para garantizar la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior, así como la plurianualidad de la infraestructura en las instituciones públicas de este tipo educativo (PEF, 2020).

Un breve balance

En este capítulo se presenta un acercamiento a la evaluación como política para orientar el sistema de educación superior mexicano a partir de la década de 1990. En un balance pre-

liminar y considerando que las transformaciones que este tipo de políticas provocan no pueden ser valoradas en su real dimensión sino muchos años después de implementadas, es posible sostener algunos efectos de los esfuerzos emprendidos por autoridades gubernamentales, dirigentes de las IES y comunidades para asegurar la calidad de la educación superior en México. La remoción de inercias institucionales muy arraigadas y la consecuente reactivación de la vida institucional deben ser apreciadas ya como un primer saldo positivo. Sin embargo, el empeño de transformación que reclama el sistema de educación superior en México no puede limitarse a esta primera sacudida, pues en ausencia de acciones adicionales, ella se agotaría por sí misma con el paso del tiempo.

Aunque no es posible hablar de la existencia de un Sistema Integral de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SIEES), México ha transitado ya por varias etapas que han permitido integrar paulatinamente un amplio repertorio de organismos, estrategias, programas e instrumentos para el AC que abarcan a las diversas instancias y actores que intervienen en los procesos educativos: instituciones, programas y proyectos académicos, profesores, investigadores, estudiantes y profesionistas. Ello ha derivado en un complejo diseño institucional para operar los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, que involucra fuertemente al sector público, y, aunque en menor medida, también al privado. Con serios problemas en su coordinación, el diseño institucional vigente se erigió como una nueva forma de conducción/regulación de las instituciones, consistente en la articulación de procedimientos de evaluación y acreditación

asociados a programas de financiamiento extraordinario a concurso, bajo el establecimiento de compromisos explícitos de cambio de las instituciones que podrían ser constatados en etapas subsecuentes y, al mismo tiempo, a modelos de legitimidad social, prestigio y reconocimiento institucional diferentes a los existentes en las décadas previas (Buendía, 2019).

Las prácticas de evaluación y acreditación, por la naturaleza compleja de su conceptualización y más aún por el reconocimiento de las dificultades que conlleva su aplicación, han sido objeto de señalamientos de muy diversos actores sociales que la ANUIES recoge en un documento de análisis y propuestas de las políticas públicas contemporáneas. Al respecto de los procesos de evaluación institucional, se señalan a continuación algunas de las limitaciones de los esquemas de evaluación y acreditación actuales:

- a) Enfrentan problemas regulatorios y muestran rendimientos decrecientes. No se apoyan en un marco de referencia específico que establezca qué, cómo, para qué evaluar, quiénes deben participar y con qué responsabilidades. Una buena parte de las acciones carece de articulación y, como consecuencia, se reduce su efectividad.
- b) La evaluación ha estado centrada en indicadores de insumos y de procesos y, escasamente, en indicadores de resultados e impacto, convirtiendo nuevamente los medios en fines. Es decir, los esquemas vigentes se sustentan en la existencia de condiciones míni-

mas para la operación de instituciones y programas, lo cual no garantiza que los perfiles de egreso de los estudiantes sean los idóneos.

- c) La falta de un marco normativo que defina los actores, sus interacciones, las facultades y las responsabilidades ha provocado acciones aisladas y resultados limitados. No se dispone de una estrategia sistémica que promueva y facilite la gestión de la mejora continua de la calidad.
- d) Los esquemas de evaluación y acreditación se han implementado sin disponer de un sistema de información sólido e integral que permita formular diagnósticos objetivos para facilitar la toma de decisiones e implementar propuestas de mejora. La falta de información sistematizada se ha subsanado mediante el llenado de formatos, lo cual demanda mucho tiempo de los académicos en detrimento del dedicado a las funciones sustantivas. Esta situación eleva costos y demora el proceso.
- e) Aunque la evaluación está concebida como un ejercicio participativo de análisis y de autocrítica para el mejoramiento de la calidad, en la práctica enfrenta grandes dificultades. En primer lugar, el proceso de evaluación está burocratizado e implica altos costos, redundancias e ineficiencias. En segundo lugar, muchas comunidades académicas no han interiorizado el sentido de la evaluación como acto reflexivo para la mejora, debido a que, por presiones de tiempo y limitaciones técnicas y metodológicas, la participación

de la comunidad académica y estudiantil se reduce, en la mayoría de los casos, a proveer información que es procesada por grupos reducidos de funcionarios, muchos de ellos ya especializados en estas tareas.

- f) Si bien es cierto que se ha acumulado experiencia en los pares académicos que participan en la evaluación, esto no es suficiente; se requiere un programa de formación de evaluadores capacitados con conocimientos teóricos y competencias que les permitan asumir este rol con mayor objetividad, profesionalismo, actitud crítica y capacidad para realimentar y orientar asertivamente a las instituciones.
- g) Respecto a las evidencias obtenidas en los diversos procesos de evaluación, no se conoce cómo se utiliza la información resultante, menos aún, qué efectos produce ni cómo se aprovecha para proponer mejoras en los criterios y procedimientos de evaluación (ANUIES, 2018: 75).

Este profundo proceso de transformación debe ser consolidado, primero mediante una política de Estado hacia la educación y la ciencia que garantice un flujo cierto, constante y creciente de recursos, pero también mediante la consolidación de un sistema de AC que favorezca procesos de acreditación y certificación más eficaces y legítimos, evitando con ello redundancia, simulación, burocratismo y desperdicio de recursos. Ello supone atender los efectos no deseados que se han derivado de la operación del sistema de AC en los últimos años y de los que ha dado cuenta ya la literatura disponible.

Es necesario discutir la racionalidad técnica y política de los procesos para el AC, a fin de revalorar sus fundamentos, naturaleza y modalidades, es decir, cuestionarnos en qué medida los criterios e indicadores exigidos constituyen el instrumental administrativo para promover la transformación de los procesos que conduzcan al mejoramiento de la calidad de la educación superior mexicana. El imperativo de cumplir con determinados indicadores ha dado lugar a ciertas prácticas de simulación institucional que no se traducen necesariamente en la mejora de sus funciones, prácticas y procesos, lo que muestra además la falacia de la supuesta causalidad entre indicadores y calidad. Por tanto, es necesario transitar a modelos de evaluación más integrados en los que se equilibren los elementos de orden cuantitativo relacionados con la producción de ciertos resultados, con los elementos de orden cualitativo que valoren los cambios de fondo en los procesos institucionales para apreciar el fortalecimiento real de las prácticas institucionales y los niveles de calidad.

Sin duda, las dificultades señaladas para construir los consensos sobre los sistemas de garantía de la calidad y su evaluación, estarán también presentes en el momento de poner en marcha procesos de acreditación, pero es de esperar que serán más los puntos de convergencia que permitan resolver favorablemente el reto. Sobre todo si todos los actores involucrados ubican la importancia del cumplimiento de las funciones de las instituciones y el papel social que están comprometidas a cumplir.

Capítulo 4

Un acercamiento a los principales mecanismos para el Aseguramiento de la Calidad en México

Hemos realizado hasta este momento de la obra un recorrido por las definiciones, los modelos y esquemas que fundamentan el paradigma del Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en el mundo y su asociación con la evaluación y la calidad de la misma. Se trata, sin duda, de un recorte limitado, dada la extensión de la literatura existente sobre el tema. Creemos, sin embargo, que podría apoyar a los interesados en el mismo, sean investigadores, estudiantes, tomadores de decisiones y, en general, interesados en la educación superior, para adentrarse en una de las principales tendencias que han signado el rumbo de la educación superior en México y en el mundo, y que seguirán funcionando como uno de sus ejes estratégicos.

Hemos intentando aproximarnos a un balance que permita valorar sus efectos positivos, pero también aquellos que distorsionaron sus objetivos y que deberán de ser valorados a la luz de la diversidad institucional que caracteriza a la educación superior, sin que por ello dejen de reconocerse puntos de convergencia en el mundo, pero siempre respetando los contextos nacionales y locales, a fin de escapar de las generalidades y de las comparaciones asimétricas que producen las

miradas más centradas en los resultados y los indicadores, y menos en los procesos de transformación en los que se fundamenta la educación.

En este apartado presentamos una breve síntesis de los principales mecanismos de evaluación orientados al Aseguramiento de Calidad (AC) en México y sus características más relevantes. Tomamos aquellos dirigidos a las instituciones, los programas y los sujetos de la educación (profesores y estudiantes). Precisamos que se trata de una elección arbitraria y que busca ejemplificar aquellos que han tenido un alcance casi generalizado en prácticamente todos los tipos de instituciones de educación superior del país¹.

Instituciones

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

A nivel de las instituciones, el AC tiene lugar a través de la evaluación institucional realizada por la Asociación Nacio-

¹ Buendía y Acosta (2017) sintetizan las políticas para la educación superior de acuerdo con los periodos sexenales y los denominan *dispositivos de ordenamiento institucional*, e identifican cuatro actores en los que las políticas públicas basadas en la evaluación, han tenido algún tipo de efecto: instituciones (organizaciones de educación superior), programas académicos, profesores de tiempo completo y estudiantes. Para cada actor señalan los instrumentos o estrategias de política y describen brevemente su objetivo. Las autoras señalan al actor (o actores) involucrados en el diseño e implementación, el cual puede ser un organismo gubernamental o no gubernamental, y el orden de gobierno que corresponde (federal o estatal). Finalmente, en un intento por sistematizar el ámbito de acción al interior de las IES, se hace una relación (un tanto arbitraria), con las funciones universitarias en las que el programa o instrumento de política tiene incidencia.

nal de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la instrumentada por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). La ANUIES ha participado desde su fundación (en 1950), en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana². Entre los fines de la Asociación en materia de calidad, destacan promover el mejoramiento integral y permanente de la calidad y la cobertura de los programas y servicios que ofrecen las Instituciones de Educación Superior (IES) afiliadas; aportar soluciones a los problemas de la educación superior y opciones para su desarrollo con calidad en los ámbitos nacional, regional y estatal; elevar la calidad de las funciones de las instituciones asociadas, y promover el mejoramiento de las funciones sustantivas (ANUIES 2006a). Sus principios buscan que las instituciones alcancen un alto nivel de calidad, congruente con su participación en los problemas económicos, sociales, políticos y culturales del país. También se ocupa de diferenciar a las instituciones de acuerdo con su naturaleza jurídica, su misión, el espectro de su oferta educativa, sus características internas y su entorno.

En este sentido, una de las medidas tomadas por la Asociación fue establecer un proceso riguroso de ingreso y permanencia a la misma, que se fue modificando de acuerdo con el contexto. El sistema de evaluación se creó entre los años 1991 y 1998, y consideraba los siguientes requisitos: 1)

² Información obtenida de Fresán y Tabora (1997, 2002).

realizar las funciones de docencia, investigación y difusión o extensión de la cultura y contar con programas formales para su desarrollo: a) en el caso de las universidades, tener por lo menos programas en tres áreas del conocimiento, y b) 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; 2) un mínimo de 1 000 alumnos en licenciatura o 100 en posgrado; 3) egresados graduados o titulados, y 4) haber alcanzado los niveles de calidad, desarrollo y consolidación académica, establecidos periódicamente por la Asamblea. En el año 1995, la Asamblea General de la ANUIES estableció algunos indicadores para hacer explícito este último punto.

Para ello, los Consejos Regionales y el Consejo Nacional contribuyeron en la definición de criterios, indicadores y parámetros (51 aspectos generales y datos relativos a 12 indicadores numéricos) que fueron aprobados en el año 1996 y que se aplicaron a las IES afiliadas. Los resultados de la aplicación de este cuestionario, al que respondieron 69 instituciones, así como sus conclusiones y sugerencias, fueron considerados y enriquecidos por el Consejo Nacional y por la Asamblea en noviembre de 1997. La Asamblea consideró necesario realizar un segundo ejercicio, de noviembre de 1997 a abril de 1998, circunscrito a 12 indicadores, que en su aplicación abarcó a un número mayor de instituciones de la Asociación, con el propósito de hacer los cambios y ajustes requeridos a los instrumentos de valoración. El resultado fue el *Reporte del segundo ejercicio sobre los indicadores de ingreso y permanencia de las instituciones a la ANUIES*.

A partir de ello, la Asociación elaboró una *Tipología de instituciones de educación superior*³ aprobada por la Asamblea en 1998, con el fin de facilitar la adopción de criterios, indicadores y parámetros dinámicos, para el ingreso y la permanencia de las instituciones a la ANUIES, además de establecer un conjunto de principios que sirvieron como fundamento a su diseño con la intención de propiciar la mejora de la calidad de las IES en el marco de la política de modernización impulsada desde 1989. La tipología de la ANUIES ordena analíticamente la diversidad institucional y se ha adoptado como la base para el desarrollo de políticas y programas orientados al mejoramiento de la calidad de las IES públicas y a su financiamiento. Finalmente, otro aspecto relevante es la trascendencia del juicio valorativo sobre la solicitud de ingreso de nuevas instituciones, pues se considera tanto la información institucional expresada en elementos de carácter cuantitativo como el diagnóstico evaluativo de la institución con óptica integral realizado por un equipo de expertos de prestigio que visita a la institución.

Si bien, en sentido estricto el proceso de ingreso y permanencia a la ANUIES no es un mecanismo de acreditación de las Instituciones de Educación Superior, representa el primer ejercicio de evaluación institucional para las IES mexicanas. El esquema está integrado por diez indicadores: 1) naturaleza

³ La *Tipología de instituciones de educación superior* fue aprobada por la XXIX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, y la "Revisión de los Indicadores y Parámetros para el Ingreso de las Instituciones de Educación Superior a la ANUIES" se aprobó en la XV Sesión Extraordinaria de la Asamblea General de la Asociación, celebrada el día 27 de mayo de 2002 en la ciudad de Puebla, México

y misión de la institución; 2) normatividad institucional; 3) planeación; 4) infraestructura académica; 5) planes de estudio; 6) evaluación; 7) profesores; 8) estudiantes; 9) recursos financieros, y 10) difusión cultural.⁴

El procedimiento distingue entre las instituciones públicas o privadas que solicitan su ingreso a la Asociación y aquellas que ya pertenecen a la misma. Para las primeras considera las siguientes etapas:

1. La institución solicitante hará su petición formal al Presidente del Consejo Regional respectivo, con copia a la Secretaría General Ejecutiva.
2. El Presidente del Consejo Regional enviará a la institución solicitante, información sobre los requisitos relativos a datos e indicadores institucionales que requieren para considerar la petición.
3. La institución solicitante hará acopio de la información y la remitirá al Presidente del Consejo Regional.
4. El Presidente del Consejo Regional convocará al Consejo y solicitará a tres miembros de la Comisión de Expertos integrada por el Consejo Nacional se revise la documentación respectiva de la institución solicitante, se sugiera el tipo al que correspondería la institución, y evalúen sobre el cumplimiento de los parámetros establecidos en los indicadores respectivos.

⁴ Para una revisión detallada se recomienda acudir al documento completo *Indicadores y parámetros para el ingreso y la permanencia de instituciones de educación superior a la ANUIES*. Tal documento se encuentra disponible en http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib69/0.html.

5. La Comisión de Expertos con este objeto, además de revisar la documentación, efectuará una visita a la institución. La Comisión de Expertos emitirá opinión fundamentada sobre el tipo al que correspondería la institución de acuerdo con la clasificación tipológica aprobada y sobre el cumplimiento de los requisitos de calidad, desarrollo y consolidación académica y de los indicadores numéricos respectivos.
6. El Consejo Regional, con base en el informe de la Comisión de Expertos emitirá una opinión sobre si la institución solicitante presentó la documentación completa, y si, en consecuencia, se recomienda en principio la solicitud.
7. Una vez remitida la documentación al Secretario General Ejecutivo de la ANUIES, éste dará instrucciones para el examen de dichos documentos, y si fuera necesario, para recabar opinión jurídica.
8. El Consejo Nacional, con base en la opinión del Consejo Regional y de la Comisión de Expertos, recomendará –o no– a la Asamblea General, el ingreso de la institución, así como el tipo al que pertenecería. La Asamblea General decidirá en definitiva sobre el ingreso de la institución.

Para las instituciones que pertenecen a la ANUIES el procedimiento es el siguiente:

- 1) La institución elegirá, con base en la clasificación tipológica adoptada por la ANUIES, el tipo que considere que le corresponde.

- 2) La institución, de conformidad con el Art. 3° del capítulo de Transitorios del Estatuto de la Asociación, dispondrá de cinco años para cumplir con el valor numérico de los parámetros correspondientes a los indicadores cualitativos y con los requisitos establecidos en los indicadores cuantitativos.
- 3) El Consejo Nacional diseñará un conjunto de posibles programas de apoyo para lograr que las instituciones que no cumplen con los criterios puedan hacerlo en el tiempo estipulado. Para ello, será necesario gestionar los recursos imprescindibles ante diferentes organismos.

Para el periodo 2017-2018, de las 3 186 Instituciones de Educación Superior que había en el país, 197 estaban afiliadas a la ANUIES; de éstas, 173 eran públicas y 24 privadas.

Acreditación institucional de las Instituciones de Educación Superior privadas⁵

La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), se fundó en el año de 1981 y agrupa únicamente a universidades privadas del país. De acuerdo con sus estatutos, tiene como propósito promover la excelencia académica y la calidad institucional; mejorar la comunicación y la colaboración entre sus asociados y con las

⁵ La información de este apartado está basada fundamentalmente en *el Manual para la aplicación del sistema de acreditación FIMPES* en su última versión de mayo de 2009.

demás instituciones educativas del país, respetando de cada una su misión y su filosofía, para que se cumpla cabalmente la responsabilidad de servir a la Nación. Entre sus objetivos más relevantes se encuentran: *a)* establecer normas de calidad institucional para determinar el ingreso y la permanencia de los miembros en la Federación; *b)* promover el conocimiento, la comunicación y los intercambios entre las instituciones federadas; *c)* estudiar y proponer soluciones para los problemas que afecten el funcionamiento de las instituciones mexicanas particulares de educación superior; *d)* recomendar a las instituciones asociadas y a las autoridades educativas correspondientes la adopción de directrices, políticas y lineamientos que se aprueben en el seno de la Federación; *e)* propiciar relaciones de cooperación y armonía con las autoridades educativas del país y con las instituciones públicas de educación superior; *f)* proyectar ante la opinión pública una imagen fiel de la educación superior particular; *g)* promover el estudio de mejores sistemas de financiamiento para la educación superior particular, y *h)* realizar las gestiones necesarias ante las diferentes instancias del Gobierno Federal y los gobiernos estatales a favor de una normatividad justa y equitativa que beneficie la labor educativa desarrollada por las IES particulares en México.

La FIMPES 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”. Es un proceso mediante el cual una organización acreditadora, que funciona a través de órganos colegiados,

confiable, objetiva, independiente y transparente, válida que una institución cubra los siguientes requisitos: *a)* sea lo que dice ser; *b)* provea lo que ofrece proveer, y *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.

La acreditación institucional de la FIMPES busca la superación educativa de las instituciones asociadas, con el fin de ayudar a mejorar la calidad de la educación superior en México, el logro exitoso de los intereses a favor del bien común y el establecimiento de más y mejores posibilidades de colaboración entre las instituciones afiliadas. Los criterios de acreditación pretenden lograr que todas las actividades y recursos de una institución sean congruentes con su misión institucional, así como estimular el establecimiento de procesos de mejora continua de calidad, respetando los intereses y conveniencia de cada institución asociada.

Los principios de la acreditación institucional se resumen en: *a)* mejora de la calidad académica; *b)* impulso a las instituciones afiliadas a superarse, y de esta manera cumplir con su misión educativa y dar respuesta positiva a los requerimientos de su entorno; *c)* compromiso de honestidad y apertura entre la Federación, las instituciones y sus diferentes públicos; *d)* impulso a la colaboración entre las IES privadas agremiadas.

Los beneficios de la acreditación institucional para las IES, según la FIMPES, son: *a)* identificar las congruencias y/o diferencias existentes en relación con los indicadores del Sis-

tema 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 a éstos y a sus sistemas, para crear de esta manera 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 sobre la solidez de la institución, y *g*) intercambiar experiencias entre pares académicos.

La FIMPES considera que la calidad educativa debe medirse en términos del cumplimiento de metas y objetivos propuestos para cumplir con su misión institucional. Lo anterior implica: *a*) esfuerzo de una comunidad institucional (directivos, académicos, administrativos, alumnos, ex alumnos, etc.) comprometida con su entorno social, y *b*) un proceso continuo de autoevaluación en el que se descubren áreas de oportunidad y mejora, en relación con elementos externos e internos, asumiendo su compromiso y su responsabilidad de responder a las aspiraciones sociales e institucionales.

El sistema de acreditación se caracteriza porque la participación de las IES es voluntaria y a nivel institucional (para instituciones *multicampi*, 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. Se otorga un estatus de *Acreditación* que debe ser renovado cada siete años; se trata de una forma de autorregulación que requiere de un fuerte compromiso ins-

titucional, siempre en el marco del respeto a la autonomía institucional.

El sistema de acreditación está estructurado por 11 capítulos que se conforman por una introducción o explicación del propósito que tiene cada capítulo y un conjunto de “debes” o descripción específica de cada “debe” a evaluar. El sistema está integrado por 180 requerimientos o criterios, contenidos en los siguientes capítulos: 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. Dentro de cada capítulo se especifican los criterios, estándares e indicadores que la institución debe cumplir.⁶

El proceso está integrado por tres etapas: el autoestudio o autoevaluación; la verificación, y el dictamen, mismo que puede ser:

- No acreditada: la institución no cumple con los criterios FIMPES; existe evidencia de carencias básicas. Transcurrido un año, y después de subsanar estas carencias, la institución podrá solicitar el inicio de un nuevo proceso de acreditación.
- Acreditada con recomendaciones: la institución cumple satisfactoriamente los criterios FIMPES en un por-

⁶ La versión completa del sistema de acreditación se puede consultar en http://www.fimpes.org.mx/images/documento/V3_4/index.html

centaje significativo, sin embargo, presenta áreas de oportunidad y mejora. Deberá presentar un Reporte Anual de Avance a la Comisión Permanente de Dictaminación, durante tres años o hasta que modifique su estatus.

- Acreditada: la institución cumple con los criterios FIMPES en un 100%.
- Acreditación lisa y llana: la institución ha sido acreditada sin observaciones y además cumple con el criterio 5-9.

La consecuencia formal más importante de la acreditación es la posibilidad de que aquellas IES que obtienen una acreditación “lisa y llana”, puedan optar por su ingreso al Programa de Simplificación Administrativa y al registro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de Instituciones Particulares de Excelencia.⁷ Las ventajas para las instituciones que se suscriben en este programa se refieren a la posibilidad de que al cumplir los requisitos de antigüedad y calidad exigidos pre-

⁷ Las instituciones que aspiran a este programa deben cubrir los siguientes requisitos: *i*) contar con personal académico, instalaciones y planes y programas de estudio, de conformidad con el Acuerdo 279; *ii*) por lo menos, satisfacer los porcentajes de profesores de tiempo completo que señala el acuerdo; *iii*) contar con un mínimo de diez años impartiendo educación superior con reconocimiento; *iv*) no haber sido sancionados en los últimos tres años, con motivo del incumplimiento de las disposiciones aplicables, y *v*) 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. Información sobre el programa disponible en: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/inscripcion-de-instituciones-educativas-particulares-que-imparten-educacion-superior-38454>, consultado el 22 de septiembre de 2020.

sentan sus planes de estudio sin necesidad de integrar programas por materia, así como la facultad de autenticar los certificados, títulos, diplomas y grados sin tener que remitir documentos a la autoridad, salvo un listado general. Asimismo, las IES podrían usar esta “distinción” en su publicidad y ser consideradas y reconocidas por la SEP como instituciones de excelencia y calidad académica.

En el 2019, de las 111 instituciones hasta entonces afiliadas, 78 (70.3%) estaban acreditadas y 33 (29.7%) por acreditar⁸. El detalle del estatus de los miembros acreditados, de acuerdo a las distintas modalidades, es el siguiente (Tabla 5):

Tabla 5. Instituciones particulares acreditadas

Tipo de Acreditación	2004	
	No. IES	%
Lisa y llana	57	51.3%
Acreditada 7 años (Versión 4.0)	4	3.6%
Acreditada 5 años (Versión 4.0)	1	0.9%
Acreditada	15	13.5%
Acreditada con recomendaciones	1	0.9%
Afiliada candidata	18	16.2%
Aspirantes	15	13.6
Total	111	100%

Fuente: <https://www.fimpes.org.mx/index.php/acreditacion/estatus>

⁸ Las instituciones acreditadas por la FIMPES, se pueden consultar en https://www.fimpes.org.mx/images/banners/pdf/IES_27052020.pdf

Programas educativos

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior

Uno de los mecanismos dirigidos al AC es la evaluación a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)⁹ creados en el año 1991, por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes), como un organismo de carácter no gubernamental. Las principales funciones asignadas por la Conpes se centraron en la realización de la evaluación diagnóstica y la acreditación de programas académicos, así como en el dictamen y la asesoría a las IES para elevar la calidad de dichos programas. La actividad de los comités se concentró hasta 2003 en la evaluación diagnóstica de las universidades públicas. A partir de 2004, los comités también evalúan los programas de las universidades tecnológicas, y desde 2005, a los institutos tecnológicos federales y las instituciones particulares.

Los objetivos de los CIEES son:

- a) Coadyuvar al mejoramiento de la calidad de la educación superior en México, a través de la evaluación diagnóstica de las funciones institucionales de sus programas, propiciando que los modelos de organización académica y pedagógica orienten al aprendi-

⁹ Parte importante de la información de este apartado se recuperó de la participación de Javier de la Garza en el Seminario-Taller para la Evaluación de Programas de Licenciatura en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, celebrado los días 14 y 15 de agosto de 2008.

zaje como un proceso a lo largo de la vida, enfocado al análisis, la interpretación y el buen uso de la información más que a su acumulación.

- b) Coadyuvar a la promoción de la evaluación externa interinstitucional de los programas de docencia, investigación, difusión, administración y gestión de las Instituciones de Educación Superior del país, procurando que los resultados se utilicen en la toma de decisiones de las instituciones educativas y gubernamentales.

Los CIEES buscan impulsar: *a)* la superación constante de la calidad de los programas de educación superior mediante recomendaciones que apoyan a las IES para la acreditación de sus programas por organismos reconocidos por el Copaes; *b)* la posibilidad de contar con un doble control de la calidad de los programas académicos, cuya coherencia garantiza el tránsito de los programas del nivel 1 a la acreditación; *c)* la colaboración con las autoridades educativas del país en su propósito de elevar y asegurar la calidad de la educación superior, y *d)* la información a la sociedad sobre los indicadores de la calidad de la educación superior.

Los CIEES están conformados por nueve comités, siete de ellos conocidos como académicos o disciplinarios, ya que son los encargados de evaluar los programas de acuerdo con el área del conocimiento a que corresponden, éstos son: 1) Arquitectura, Diseño y Urbanismo; 2) Artes, Educación y Humanidades; 3) Ciencias Agropecuarias; 4) Ciencias Naturales y Exactas; 5) Ciencias de la Salud; 6) Ciencias Sociales y Admi-

nistrativas; 7) Ingeniería y Tecnología. Los dos restantes evalúan las funciones de 8) Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura, y 9) Administración y Gestión Institucional.

Para el año 2020, realizan acreditación institucional y de funciones institucionales y evaluación y acreditación de programas, tanto presenciales como a distancia. Desde el 2019, los CIEES como organismo evaluador y acreditador se encuentran evaluados por la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES). Para cada tipo de evaluación y/o acreditación cuenta con una metodología específica, bajo un modelo que incluye las etapas de la **autoevaluación con su informe, la visita de pares y el dictamen**.¹⁰ El resultado de la evaluación se refleja en tres niveles:¹¹

- **Nivel 1 o acreditados:** cumplen con todos los requisitos requeridos para ser reconocidos por su calidad.
- **Nivel 2:** requieren entre uno y dos años para poder cumplir satisfactoriamente con todos los indicadores solicitados a un programa de calidad, muestran deficiencias que requieren de este plazo para subsanarse.
- **Nivel 3:** requieren de dos y más años para someterse

¹⁰ Las metodologías están disponibles en <https://www.ciees.edu.mx/descargables/>, consultada el 22 de septiembre de 2020. Negritas del autor.

¹¹ En relación con los resultados de la evaluación, en la década de 1990 se establecieron acuerdos de confidencialidad entre las instituciones, los CIEES y el Ceneval. Sin embargo, en el año 2004 la Asamblea General de la ANUIES acordó hacer públicos los programas clasificados en el nivel uno de los CIEES y mantener los resultados en confidencialidad para los ubicados en los niveles dos y tres.

a un proceso de acreditación y cumplir satisfactoriamente con los indicadores exigidos a un programa de calidad. En este caso se requiere alcanzar el perfil de la planta docente requerido, cierto nivel de infraestructura y equipamiento, y la existencia de una normatividad adecuada, entre otros.

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C.

Otro de los mecanismos dirigidos al AC es la acreditación de programas por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes). Para avanzar de la evaluación diagnóstica desarrollada por los CIBES a la acreditación de programas, así como para asumir los compromisos internacionales,¹² en 1997 la Asamblea General de la ANUIES¹³ acordó impulsar por parte de la Conpes un organismo no gubernamental cuyo propósito fuera regular los procesos de acreditación “que diera certeza de la capacidad técnica y operativa de las organizaciones especializadas dedicadas a la acreditación de programas académicos” (Copaes 2004: 4).¹⁴

¹² En el Tratado de Libre Comercio (TLC) (1992) se estableció que “Las partes alentarán a los organismos pertinentes en sus respectivos territorios a elaborar normas y criterios mutuamente aceptables para el otorgamiento de licencias y certificados a los prestadores de servicios profesionales”, y que podrán elaborarse en relación con la acreditación de escuelas o programas académicos.

¹³ Se trata de la XXIX Asamblea General de la ANUIES que se celebró en Guanajuato, México, del 28 al 30 de septiembre de 1998.

¹⁴ La ANUIES ya había presentado diversas propuestas en años previos sobre la necesidad y la posibilidad de un sistema de acreditación de la educación superior. Sus an-

A fines del año 2000 fue instituido el Copaes, organismo reconocido por la SEP para conferir reconocimiento formal a las organizaciones cuyo objetivo sea acreditar programas académicos de educación superior de instituciones públicas y particulares, así como regular la capacidad técnica y operativa de dichas instancias. Sus objetivos particulares son: *a)* promover la superación constante de los umbrales de calidad de los programas de educación superior, mediante el desarrollo de procesos de acreditación eficaces y confiables; *b)* reconocer formalmente a las organizaciones acreditadoras de programas académicos de educación superior que lo soliciten, previa evaluación de sus capacidades, procedimientos e imparcialidad; *c)* coadyuvar con las autoridades educativas en su propósito de elevar y asegurar la calidad de la educación superior; *d)* propiciar un mejor conocimiento del tipo educativo mediante la difusión de los casos positivos de acreditación; *e)* orientar a la sociedad sobre la calidad de los programas; *f)* dar seguimiento a los organismos que logren el reconocimiento del consejo, y *g)* intervenir como mediador

tedentes se pueden encontrar en la XXVI Asamblea General de esa Asociación (Puebla, 1995), en donde se aprobaron las “Propuestas para el desarrollo de la educación superior”, que incluían la creación de un sistema de acreditación. En la XXVII Asamblea General (Toluca, 1996) se aprobó el documento “Evaluación y acreditación de la educación Superior en México. Estado del arte y sugerencias para la conformación de un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación”, en donde se señaló la necesidad de contar con un sistema nacional de evaluación y acreditación de la educación superior, así como con un organismo coordinador del mismo. En la XXVIII Asamblea General (Oaxaca, 1997) se aprobaron los 16 resolutivos para operar el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Media Superior y Superior, y en 1998 el Consejo Nacional conformó una Comisión que elaboraría la propuesta para consolidar el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación y una estrategia al 2010.

de buena fe en controversias entre los organismos acreditadores y las instituciones.

Las funciones del Copaes son: *a)* elaborar lineamientos y criterios para reconocer formalmente a las organizaciones acreditadoras de programas académicos; *b)* formular un marco general para los procesos de acreditación de programas académicos; *c)* evaluar formalmente a las organizaciones que soliciten reconocimiento como organismo acreditador de programas académicos; *d)* hacer pública la relación de organismos acreditadores reconocidos por el Consejo; *e)* propiciar un mejor conocimiento de la educación superior mediante la difusión de los casos positivos de acreditación, con el propósito de orientar a la sociedad sobre la calidad de los programas de educación superior; *f)* supervisar que los criterios y procedimientos que empleen los organismos acreditadores, reconocidos por el Consejo, tengan rigor académico e imparcialidad; *g)* dar seguimiento a las actividades de los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo; *h)* propiciar la coordinación, cooperación y la complementación de los organismos acreditadores reconocidos; *i)* fomentar la creación y la consolidación de organizaciones acreditadoras de programas académicos que cubran debidamente las diversas disciplinas, profesiones y áreas del conocimiento; *j)* celebrar convenios con las autoridades educativas federales y estatales para los fines propios del Consejo, y *k)* establecer contacto con organismos análogos de otros países para intercambiar experiencias.

El Copaes tiene dos procesos relevantes [dentro de su estrategia de selección]: el procedimiento para el reconoci-

miento de organismos acreditadores de programas académicos de nivel superior, y el establecimiento de un marco general para los procesos de acreditación que tales organismos realizan. De acuerdo con el Consejo, un *organismo acreditador* es autónomo e imparcial y su principal objetivo es reconocer la calidad de los programas académicos de las instituciones públicas y particulares de educación superior. El *organismo acreditador* con especialidad en una o más áreas o subáreas del conocimiento es una asociación civil que debe demostrar que en la prestación de los servicios de acreditación garantiza actuar como organismo de tercera parte, con calidad y objetividad, así como con imparcialidad e independencia de la institución que imparte los programas académicos; que cuenta con la capacidad técnica y administrativa para que los procesos de acreditación sean confiables y transparentes, así como con la infraestructura suficiente para el control de calidad de los procesos y los sistemas de monitoreo e información necesarios (Copaes, 2002).

Los organismos acreditadores reconocidos por el Copaes son aquellos que llevan a cabo la acreditación de programas académicos de los niveles educativos de Técnico Superior Universitario (TSU), profesional asociado, licenciatura, especialización, maestría y doctorado, en una o más áreas o subáreas del conocimiento. El Copaes establece un conjunto de áreas del conocimiento, sin embargo, reconoce que, debido al avance y el dinamismo del conocimiento, pueden surgir otras. Para obtener y mantener el reconocimiento formal, las organizaciones acreditadoras deben demostrar que están basadas en criterios académicos y que desarrollan sus acti-

vidades de acuerdo con los lineamientos generales establecidos por el Consejo. A continuación, se resumen los más importantes:¹⁵

- El reconocimiento como *organismo acreditador* que otorgue el Copaes será válido por cinco años, y será renovable por lapsos similares en caso de que se mantengan las condiciones y se cumplan los lineamientos y requisitos establecidos por el Consejo.
- La acreditación de un programa académico de nivel superior es el reconocimiento público que otorga un *organismo acreditador*, no gubernamental y reconocido formalmente por el Copaes, en el sentido de que cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y en sus resultados. Significa también que el programa tiene pertinencia social.

Los objetivos de la acreditación de programas académicos señalados por el Consejo son:

- Reconocer públicamente la calidad de los programas académicos de las Instituciones de Educación Superior e impulsar su mejoramiento.
- Fomentar en las Instituciones de Educación Superior,

¹⁵ La versión completa de los mismos se puede consultar en http://www.copaes.org.mx/documentos/Documentos/2_Manual_procedimientos.pdf

a través de sus programas académicos, una cultura de mejora continua.

- Propiciar que el desempeño de los programas académicos alcance parámetros de calidad nacionales e internacionales.
- Contribuir a que los programas dispongan de recursos suficientes y de los mecanismos idóneos para asegurar la realización de sus propósitos.
- Propiciar la comunicación e interacción entre los sectores de la sociedad en busca de una educación de mayor calidad y pertinencia social.
- Promover cambios significativos en las instituciones y en el sistema de educación superior acordes con las necesidades sociales presentes y futuras.
- Fomentar que las instituciones y sus entidades académicas cumplan con su misión y sus objetivos.
- Proveer a la sociedad información sobre la calidad de los programas educativos de nivel superior.

La acreditación de un programa académico requiere de un proceso que deberá caracterizarse por: *a)* ser voluntario e integral, es decir, que valore los insumos, procesos y resultados del programa; *b)* que sea objetivo, justo, transparente y externo; *c)* que sea producto del trabajo colegiado de personas de reconocida competencia en la materia, representativas de su comunidad, con experiencia y capacidad en los procesos de evaluación, éticos y responsables; *d)* que comprenda un periodo temporal, esto es, que la acreditación de un programa académico tenga validez por un periodo determinado

de tiempo. Además, cualquier proceso de acreditación deberá realizarse siempre con base en el reconocimiento de la diversidad institucional existente en la educación superior.

Las etapas del proceso de acreditación que deberán seguir los organismos reconocidos son: autoevaluación, evaluación del organismo acreditador, visita de evaluadores, y dictamen final. Éste puede ser: 1) acreditado, cuando el programa cumpla con lo establecido por el COPAES respecto a la calidad, y 2) no acreditado, cuando el programa no cumple con suficiencia las condiciones para ser acreditado.

Los programas evaluados con nivel 1 de los CIEES y/o acreditados por un organismo reconocido por el COPAES van de 3 682 en el 2012, a 4 817 en el 2018. Por su parte la matrícula de licenciatura inscrita en los mismos programas para el periodo 2001-2018, pasó de 137 507 a 1 966 594 (SEP, 2018).

Programas de posgrado

La evaluación de calidad de los títulos de posgrado está bajo la responsabilidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) que coordina el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Es un esfuerzo conjunto entre el Conacyt y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En él se plantea mejorar la capacidad del sistema para contribuir al desarrollo nacional, ampliar el compromiso con la sociedad, así como posicionar el sector mexicano de posgrado a nivel internacional.

El modelo de evaluación del PNPC para el aseguramiento de la calidad considera cinco categorías con sus respectivos criterios:

1. Contexto y responsabilidad social de la institución.
2. Estructura e infraestructura del programa.
3. Proceso académico del programa.
4. Pertinencia del programa de posgrado.
5. Relevancia de los resultados del programa.

La primera categoría señala los criterios del compromiso, la responsabilidad social y el sistema interno de aseguramiento de la calidad; la segunda, el plan de estudios, el núcleo académico, las líneas de generación y/o aplicación del conocimiento y la infraestructura del programa; la tercera, el proceso de admisión, el seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes y el proceso de formación; la cuarta, el enfoque multidisciplinario de la investigación e innovación y la vinculación con los sectores de la sociedad. Y finalmente, la quinta, la trascendencia y evolución del programa, las redes de egresados, la eficiencia terminal y la tasa de graduación, las capacidades en investigación e innovación, y la productividad en investigación e innovación.

Para dar lugar a la participación en este proceso, se considera el **Registro** del programa ante las instancias correspondientes, la **Auto-evaluación** del programa de posgrado (el compromiso institucional, el sistema interno de aseguramiento de la calidad y un plan de mejora), la **Información estadística** del programa, los **Medios de verificación** y la **Página Web** oficial del programa de posgrado.

La evaluación se enfoca en diferentes áreas según el propósito y las modalidades de los programas, mientras que los ya existentes que solicitan la renovación se clasifican como

orientados a la investigación, a lo profesional o a lo social. Los nuevos programas se clasifican en una de tres modalidades: *a)* fortalecer la interculturalidad; *b)* fortalecer las capacidades científicas, tecnológicas y de innovación de estados y regiones, y *c)* atender los problemas prioritarios nacionales (Conacyt, 2020). La acreditación se centra, mediante metodologías cuantitativas y cualitativas, en el análisis de los resultados del programa y su impacto e incluye la autoevaluación, las visitas *in situ* y las entrevistas. La evaluación puede dar como resultado el reconocimiento del programa como de “Competencia Internacional” si muestra un alto grado de internacionalización, respaldado por la movilidad de estudiantes y profesores, la codirección de tesis y proyectos de investigación conjuntos; como “Consolidados” si se le reconoce relevancia nacional e impacto y colaboración con otros sectores de la sociedad; “En desarrollo” cuando se indica un plan de mejoras con metas factibles a ser logradas a mediano plazo, y “De reciente creación” cuando satisfacen los criterios y estándares básicos (IESALC, 2020).

Estudiantes

Con el fin de complementar el trabajo de los CIBES, la Conpes creó en 1994 el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), cuyo objetivo ha sido la certificación de personas a partir del diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación estandarizados de conocimientos, habilidades y competencias, ya sea para el ingreso de alumnos de

diferentes niveles de educación formal e informal o para la certificación de profesionistas, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas (Gago, 1998).

El Ceneval tiene por objeto contribuir a mejorar la calidad de la educación media superior y superior mediante evaluaciones externas de los aprendizajes logrados en cualquier etapa de los procesos educativos, de manera independiente y adicional a las funciones que en esa materia realizan las autoridades y las instituciones educativas. Para cumplir esta finalidad general, las acciones del Centro se orientan principalmente a diseñar, elaborar, aplicar y calificar exámenes, y otros procedimientos de evaluación educativa, con el fin de evaluar los resultados logrados por los estudiantes que, por ejemplo, aspiran a ingresar a la educación media superior y superior, así como a los egresados de la educación superior y a quienes aspiran a estudios de posgrado.

Destacan dos tipos de exámenes: los Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI), que evalúan las habilidades y competencias fundamentales, así como los conocimientos indispensables que debe tener quien aspira a continuar sus estudios de educación media superior y superior, así como los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), que evalúan los conocimientos y la información indispensables que debe mostrar un recién egresado de los estudios de licenciatura.¹⁶

¹⁶ Otro tipo de exámenes que ha desarrollado el Ceneval son los programas especiales para la acreditación del bachillerato y de ciertas licenciaturas por personas que adquirieron los conocimientos necesarios en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral, con base en el Acuerdo 286 SEP; los exámenes para la evaluación de las competencias profesionales, la práctica docente, la preparación para la docencia y el perfil profesional, así como los procesos para la certificación de competencias laborales conforme

La aplicación del EXANI y del EGEL no es obligatoria para las instituciones de educación superior. Algunas las han asumido como examen de admisión o como forma de titulación.

Académicos

Programa de Mejoramiento del Profesorado

En el año de 1996, la SEP con el apoyo del Conacyt y la ANUIES, se diseñó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep),¹⁷ cuyo objetivo central es propiciar que un alto porcentaje de los profesores de carrera de las universidades públicas eleven su nivel de habilitación realizando estudios de maestría y doctorado en las mejores IES del mundo. El supuesto del Promep¹⁸ es que al elevar la calidad del profesorado y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como profesor-investigador, se refuerza la dinámica académica que constituye la columna vertebral de la educación superior.

a lo establecido por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación (Conocer) (<http://www.ceneval.org.mx>, 2009).

¹⁷ La información referente al Promep se obtuvo de Urbano, Aguilar y Rubio (2006a). A partir del año 2017 se cambió el nombre al programa por Programa de Desarrollo del Profesorado (Prodep).

¹⁸ El Promep define como características del perfil deseable de un profesor las siguientes: formación completa (doctorado) experiencia apropiada, proporción adecuada de profesores de tiempo completo y asignatura; distribución equilibrada del tiempo de los profesores entre las tareas académicas; cobertura de los cursos por los profesores adecuados, y cuerpos académicos articulados y vinculados con el exterior.

El Promep es operado por la SEP y ha estado integrado a otros programas de política y trabaja sólo para IES públicas. No obstante, con el propósito de promover también el mejoramiento de la calidad de la educación superior en las IES privadas, los parámetros del Promep se incorporaron al Acuerdo 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) para estudios de tipo superior.

El programa ha desarrollado dos grandes vertientes: la individual y la colectiva, en las que a su vez se incorporan subprogramas. La primera está integrada por los subprogramas de becas: apoyo para la reincorporación de becarios Promep a las instituciones de su adscripción; apoyo para la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo con posgrado en las universidades públicas, y reconocimiento del perfil deseable del profesor universitario. En la vertiente colectiva se ubican los subprogramas de desarrollo de los cuerpos académicos y conformación de redes de colaboración entre éstos. En resumen, para el 2018 el Promep-Prodep registró 27 661 profesores de tiempo completo con perfil deseable y había 1 106 cuerpos académicos consolidados, 1 280 en consolidación y 2 124 en formación.

Sistema Nacional de Investigadores

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se creó en el año de 1984 con la finalidad de fortalecer y estimular la eficiencia y la calidad de la investigación en cualquiera de sus áreas y especialidades, a través de un estímulo económico a los in-

investigadores de las IES o de los centros de investigación que demostraran el alto nivel de su desempeño. Además, este programa ha permitido incrementar el número de investigadores en activo de tiempo completo con los que cuenta el país, elevando su nivel profesional; ha estimulado la eficiencia y la calidad de la investigación; ha promovido la investigación que se realiza en el país de acuerdo con las prioridades establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo; ha apoyado la formación de grupos de investigación en las entidades federativas del país, y ha contribuido a la integración de sistemas nacionales de información científica y tecnológica por disciplina (De Ibarrola, 2007).

A partir de una evaluación periódica de pares, el SNI otorga a los investigadores un reconocimiento en los siguientes niveles: *a)* Candidato a Investigador Nacional; *b)* Investigador Nacional niveles 1, 2 o 3, y el de Investigador Nacional Emérito para reconocer la trayectoria de científicos de muy amplio reconocimiento nacional e internacional. En el periodo 1984-2016, el número de investigadores que integran el SNI pasó de 1396 a 25 072.¹⁹

En las últimas tres décadas, la educación superior mexicana ha sido objeto del diseño y la implementación de un amplio número de programas, mecanismos e instrumentos de política para orientar su conducción. Aunque, como hemos señalado, aún está pendiente su articulación efectiva, los resultados han sido considerados para sostener el eje trans-

¹⁹ Recuperado de: http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/SNI_en_numeros.pdf

versal de política que ha guiado al sector: evaluación-calidad-financiamiento-cambio institucional. No obstante, hoy este paradigma sí está cuestionado, pero sin observar un modelo alternativo que se sostenga en el corto y mediano plazos. Las inercias institucionales privan en la política educativa para la educación superior mexicana, sus recuentos, aunque pre-visibles, seguramente habremos de darlos en algunos años.

Capítulo 5

Consideraciones para el diseño de las políticas para la evaluación en educación superior

Si bien se puede argumentar la naturaleza distinta de la acción política y del quehacer académico, también es factible plantear la pertinencia de contribuir a una convivencia de mayor armonía entre ellas, sobre todo cuando se trata de la educación, herramienta altamente apreciada para alcanzar el cumplimiento de las metas para lograr el bienestar social colectivo, particularmente, tratándose de la evaluación, retomada ésta como un eje central de las políticas, con consecuencias importantes sobre quienes participan en alguno de los niveles de los procesos involucrados. Así, a pesar de las grandes diferencias entre estas dos esferas (política y evaluación), es necesario estrechar puentes que permitan no sólo un acercamiento entre ellas, sino un amalgama al servicio de la construcción de mejores condiciones para el cumplimiento de las funciones delegadas al campo de la educación.

El primer paso, una vez reconocidas las diferencias de los propósitos y estrategias de la política y la evaluación, se puede optar por consolidar iniciativas que al menos hagan más visible el conocimiento producido por cada una de ellas, como un recurso de negociación, a favor de sumar voluntades para contribuir a consolidar un mejor sistema educativo.

En particular, en este libro se ha integrado una gran diversidad de informaciones sobre la evaluación de las IES, con las que se espera contribuir al diálogo fructífero entre la esfera del conocimiento académico y la acción política.

En este capítulo se retoman algunas de las principales ideas desarrolladas en las anteriores secciones que se espera coadyuven al diseño de futuras políticas y acrecienten el conocimiento, la comprensión y la orientación para la acción, de todos los actores involucrados en los asuntos clave del sistema educativo.

La primera idea revisada fue la polisemia de dos conceptos que han sido retomados en las políticas, como lo son *calidad* y *evaluación*, en muchas ocasiones vistos como consecuencia automática de la aplicación de una sobre la otra, o inclusive en otros casos como sinónimos. Los conceptos de calidad y evaluación en el campo de la educación han sido objeto de análisis y discusiones que han llevado a reconocer sus orígenes, limitaciones y posibilidades, en la perspectiva de comprender los objetos estudiados y orientar la acción de todos los sujetos participantes. Al mismo tiempo se ha observado una evolución en la forma de concebir y aplicar estos dos conceptos, lo cual sugiere la conveniencia de analizar cuáles de estas distintas formas pudieran ser las más apropiadas para el contexto particular en donde serán consideradas para el diseño de las políticas. La producción del conocimiento disponible, tanto conceptual como práctico sobre ambos conceptos, podrá ayudar a tomar las mejores decisiones en el momento de definir dichas políticas. En particular, las discusiones sobre evaluación abren un abanico para identificar

diferentes propósitos, una variedad de recursos disponibles y distintos agentes que pueden formar parte de estos procesos, así como coadyuvar a seleccionar los paradigmas más apropiados para orientar las acciones de todos los involucrados en estas iniciativas.

Los que diseñen políticas, por lo revisado, deberán considerar la participación de profesionales especializados en las distintas áreas de la evaluación, así como prever los elementos necesarios para la implementación de las mismas y perfilar las estrategias de recolección de información que iluminen el cumplimiento de las metas planteadas y den cuenta de los efectos no previstos que pudieran surgir.

Aunque discursivamente se plantea la calidad de la educación desde el Artículo Tercero de la Constitución, este posicionamiento implica un doble desafío, tanto para los responsables del sector como para toda la comunidad de estudiosos e interesados en el tema, ya que los primeros tendrán que garantizar los cambios necesarios en todo el sistema educativo, crear una coordinación para orientar y armonizar las acciones de todos los actores y lograr el soporte financiero que lo haga factible, mientras que los segundos tendrán que dirigir sus esfuerzos para sistematizar el conocimiento disponible y darlo a conocer para que pueda ser incorporado en el diseño de las políticas, a la vez de participar en el seguimiento de su puesta en marcha y en la valoración de sus repercusiones.

De acuerdo con la revisión realizada, la garantía de la calidad, como tendencia universal mayormente aceptada en la actualidad, es el resultado de una evolución del interés en el empleo de los conceptos de eficiencia y eficacia, en

la década de 1980, y de la calidad en los años noventa; así, esta evolución da testimonio de las tendencias globales en la búsqueda para delimitar las dimensiones de la educación. Por el momento, parece haber una amplia coincidencia en señalar como dimensiones clave de la educación el respeto de los derechos, la relevancia, la pertinencia, la equidad, la eficiencia y la eficacia, con un enfoque holístico y apegado al aprendizaje a lo largo de la vida. La dificultad de aceptar una sola definición de la calidad es ampliamente reconocida, ya que ésta refiere a múltiples objetos, hay desacuerdos en las maneras de evidenciarla y en las estrategias para mejorarla, así como en el empleo de múltiples enfoques, metodologías e indicadores. Todo este panorama diverso abre la posibilidad de escoger, entre las múltiples opciones, aquellas que mejor se adapten a las condiciones particulares y los propósitos definidos para los sistemas educativos locales, para, desde esa plataforma, contribuir a la discusión amplia en el ámbito académico y a la construcción de nuevos conocimientos para conocer, comprender y orientar la acción de todos los involucrados.

El consenso palpable consiste en contar con un conocimiento sistemático del sistema educativo en su conjunto y de cada uno de sus componentes, con la finalidad de monitorear su estado actual que posibilite el diseño de iniciativas para su desarrollo permanente, lo que ha dado pie a que en el mundo más de la mitad de los países cuenten con una gran variedad de mecanismos de garantía de la calidad, con distintos propósitos y procesos, y con la participación de distintas agencias. Ya se trate de enfoques de acreditación, evaluación

y/o auditoría, con el empleo de la autoevaluación, la revisión por pares, la revisión externa, y las auditorías.

Actualmente, algunas organizaciones vinculadas con la educación superior ya reconocen la contribución de las evaluaciones a la mejora de las funciones sustantivas; entre otras, la mejora de los perfiles de egreso, la generación y el aprovechamiento de los conocimientos e innovaciones, el impulso de la internacionalización, y la consolidación de la gestión. Aun con el reconocimiento de las dificultades y los avances modestos de las iniciativas desarrolladas recientemente en la evaluación para el aseguramiento de la calidad, es evidente que se ha aumentado la capacidad de conducción gubernamental sobre el sistema de educación superior y se ha reducido la discrecionalidad en el manejo institucional.

A nivel internacional, en los reportes proporcionados se han reconocido como justificante de la evaluación institucional de la educación superior, la expansión de los sistemas, el aumento de costos por el incremento en la matrícula y las crisis económicas, la exigencia de una mayor aportación al desarrollo nacional a la sociedad del conocimiento y a una economía global. En muchos de ellos se menciona la reformulación de sus marcos legales para la financiación y la regulación interna y externa, entre otros. En la configuración de los sistemas de garantía de la calidad, aunque con múltiples diferencias, se pueden observar también algunas tendencias globales como el compartir una terminología común, la presencia de algunos procesos generales (la evaluación interna y externa), la participación de agentes externos (evaluación por pares), y la creación de organismos *ad hoc*.

Muchos otros ángulos se han mostrado en los procesos de evaluación de las universidades, como es el hecho de evaluar las actividades académicas y la enseñanza, la revisión de las bases de información para mejorar la gestión, el análisis de la relación entre la institución y la sociedad, la reorganización curricular y político-administrativa, la revisión del proyecto académico y socio-político de la institución. Por lo general, en la revisión realizada se observan llamadas de atención para que la evaluación institucional se adapte a las organizaciones y se facilite su autoevaluación y la proyección de futuros avances. Con esto, se aprecia un panorama complejo y diverso de los conceptos involucrados en la evaluación institucional, de los distintos recursos en su aplicación y las dificultades para construir un cuerpo sólido de conocimiento. Aquí nuevamente la diversidad de información y experiencias acumuladas en el mundo, ofrecen la oportunidad de seleccionar las consideradas como más idóneas para aplicarlas en los distintos contextos nacionales.

Una situación análoga ocurre cuando se hace referencia a las dimensiones de la evaluación, que pueden ser utilizadas para indicar los aspectos que serán tomados en cuenta para desarrollar un proceso de evaluación, o bien, son mencionadas como los criterios e indicadores a ser empleados. En la perspectiva del aseguramiento de la calidad, se les agrupa en dos grandes conjuntos: el primero es caracterizado por el control externo (apegado a la rendición de cuentas), y el segundo se identifica por el control interno (apegado a la mejora). También están presentes objeciones respecto a los procesos de aseguramiento de la calidad de las IES, una de

ellas es el señalamiento de que, a través de la evaluación, hay una imposición de características genéricas que pueden ser ajenas a los contextos socioeconómicos y culturales de los países latinoamericanos, además de la poca o nula participación de quienes podrán ser afectados por estos procesos. En respuesta a estas objeciones se da cuenta del diseño de un modelo de evaluación y acreditación institucional que toma en cuenta lo anterior y puede contribuir a señalar caminos posibles para su aplicación en los diversos contextos nacionales. A pesar de las discrepancias en cuanto a la conceptualización y la selección de dimensiones para valorar los procesos de garantía de la calidad de los servicios de las IES, también existe el posicionamiento para alentar acciones que resuelvan las controversias que se presenten en estos procesos.

Una de las formas más frecuentemente empleadas para garantizar la calidad en los sistemas nacionales de educación superior es la acreditación, proceso de evaluación que tiene por consecuencia la aprobación de un programa o institución al cumplir con los criterios de calidad previamente definidos. En su evolución se identifica una coincidencia para centrar la atención de las iniciativas de acreditación en los resultados del aprendizaje. Por tal motivo, se revisa si los procesos y recursos son apropiados para el aprendizaje de los estudiantes para cubrir sus necesidades y las de la sociedad. A la vez de averiguar si la institución cuenta con docentes calificados, métodos de enseñanza, recursos de aprendizaje, oportunidades de experiencia práctica, entre otros. Si se trata de la institución, se analiza la pertinencia de la organización respecto

al programa académico, sus recursos financieros y humanos, la infraestructura y las prácticas de gestión.

En la información revisada se identificaron tres modelos de acreditación que podrían ser considerados antes de tomar postura sobre las políticas que se aplicarán en el sistema de educación superior. En uno de ellos, el Estado, postula los criterios de operación de las agencias; en otro, es el propio Estado el que aplica los procesos de evaluación de calidad ligados al financiamiento, y un tercero, compartido en el que el Estado coordina los procesos, gestionados por las propias instituciones. Las prácticas internacionales proporcionan elementos que pueden coadyuvar a tomar la decisión de cuál de ellos, o la combinación de algunos de los elementos del conjunto, pueden significar un avance respecto a los logros conseguidos por el modelo de acreditación actualmente vigente en el país.

La presencia cada vez más generalizada de los indicadores en los sistemas de educación superior ha puesto al descubierto los diversos propósitos de su uso más frecuente. Entre ellos, emplearlos para determinar el estado del sistema de educación, monitorear su desarrollo, conocer sus fortalezas y debilidades, evaluar la previsión de los servicios, e informar a los políticos, a la comunidad educativa y al país sobre su funcionamiento, así como establecer la posibilidad de acceso a la información pública, la rendición de cuentas, el seguimiento de las políticas, la gestión y la asignación de recursos, la comparación y la gestión internacionales. Tal diversidad de propósitos obliga a la reflexión sobre a cuáles de ellos se dará prioridad o resultan más urgentes de atender para el contexto específico.

Un tema que cada vez adquiere mayor presencia en el desarrollo de nuevos enfoques para valorar el desempeño de las IES, es el hecho de reconocer y tomar en cuenta la diversidad de misiones de cada una de las instituciones, así como centrar las iniciativas en el conocimiento de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, el impacto de la investigación y las contribuciones a la sociedad. Tan sólo estas grandes orientaciones pueden, de tomarse en cuenta, coadyuvar a consolidar el sentido de las iniciativas para conocer el desempeño de las instituciones con una gobernanza moderna.

La revisión de algunas de las tendencias internacionales para el aseguramiento de la calidad de la educación superior, destacan el papel de los organismos internacionales en la orientación de las políticas para conducir los sistemas de educación superior, sumado al surgimiento de las agencias u organismos configurados que dieron cauce a la evaluación y la acreditación de instituciones y programas en muchos países del mundo. Colateralmente, este tipo de iniciativas contribuyeron a impulsar la diversidad institucional, el desarrollo de la segmentación del sistema y la diversificación de los programas. Algunos otros aspectos caracterizan la transformación de la universidad latinoamericana y explican parcialmente la expansión de los sistemas de educación superior y ponen al descubierto algunas de las tensiones del proceso, como la transición entre sistemas de élite y sistemas masificados. La masificación de la educación superior en América Latina, entre otros efectos, repercutió en la multiplicación de los establecimientos, su diversificación y su diferenciación institucional, lo que redundó en un funcionamiento más complejo

de las instituciones y de los sistemas, y en la ampliación del sector privado de la educación superior.

Las tendencias y las políticas para la conducción de los sistemas de educación superior en el mundo claramente se modificaron a partir del periodo de la posguerra y ubicaron la construcción de agendas de orden internacional en la lógica de los procesos de globalización, con gran participación de organismos internacionales, particularmente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Además de la concurrencia de otras formas de agrupación regional e internacional, con iniciativas orientadas a procurar el acercamiento entre lo global y lo nacional, bajo la convocatoria de la Conferencia Mundial de la Educación Superior de la UNESCO. En dicha reunión se propuso un conjunto de principios básicos, como la igualdad de acceso, la introducción de métodos educativos innovadores, el protagonismo de docentes y estudiantes, entre otros, que hasta ahora han representado las orientaciones más significativas para los sistemas de educación superior en muchos de los países del mundo. A partir de ahí se ha reconocido la educación superior como un bien público, la obligatoriedad del financiamiento por parte de los gobiernos, la promoción de la investigación, la innovación y la creatividad, la contribución para erradicar la pobreza y favorecer el desarrollo sostenible.

Algunas de las principales tendencias y contextos para la educación superior se manifestaron en la expansión, la heterogeneidad estudiantil, las nuevas formas de financiamiento y de gobierno institucional, la movilidad y las redes globales, y una atención creciente a la rendición de cuentas y el desempeño. El financiamiento se modificó sustancialmente, tanto en los montos como en los esquemas de financiamiento y cobró importancia la internacionalización. La respuesta a las modificaciones y los desafíos antes mencionados tuvo como principal recurso el desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad que propiciaron un mayor peso a otros actores del entorno social y productivo, más que a las propias instituciones, además de que los diversos esquemas para el aseguramiento de la calidad se asociaron mayormente a la asignación de fondos públicos.

Una tensión permanente ha estado presente entre la autonomía de las universidades y la promoción de actividades de acreditación y evaluación a través de agencias u organismos especializados, cuya configuración es variada y debe garantizar la credibilidad de los procesos, así como la objetividad y la transparencia de sus decisiones o recomendaciones.

El control de calidad de la educación superior recibió impulsos de algunos gobiernos que establecieron agencias de control externo de calidad para la orientación del desarrollo de sus sistemas y en otro momento, cuando surgieron agencias independientes en todo el mundo. En algunas de estas iniciativas se puso énfasis en el cumplimiento de la misión pública de las IES y en la evaluación del cumplimiento de los propósitos declarados, y se procuró que las agencias fueran

autónomas respecto a los responsables políticos y las universidades, y se apegaran ellas mismas a estándares de calidad.

Las agencias de acreditación también han tenido un crecimiento en la región latinoamericana y su origen está ubicado principalmente en las iniciativas de las autoridades gubernamentales. Se han creado organismos con la función de evaluar y autentificar a las agencias acreditadoras que operan en la región centroamericana y se ha promovido la creación de una red que las agrupa.

Con este panorama de surgimiento de agencias de aseguramiento de la calidad han crecido en paralelo redes internacionales e iberoamericanas que definen estrategias y organizan debates en donde se reconocen sus alcances y limitaciones, a la vez que se analizan sus estructuras y formas de gobierno en cada país, así como la relación entre sus iniciativas y las políticas de educación superior asociadas a recursos económicos. No está ausente el cuestionamiento sobre la objetividad y la transparencia de su funcionamiento y la demanda de que demuestren la calidad de sus actividades de revisión.

El diseño de políticas referidas a los contenidos relacionados, puede contar con un gran respaldo internacional e iberoamericano que ha acumulado conocimientos y estrategias metodológicas importantes. Éstas pueden constituirse en insumos clave para la orientación de los sistemas de aseguramiento de la calidad más apropiados para el contexto nacional.

En la revisión de la literatura para monitorear el desempeño de las IES, también están presentes los *rankings*, éstos

se presentan como una forma de garantizar la calidad de las organizaciones a partir de establecer comparaciones, en el ámbito nacional o internacional, sobre la base de un conjunto de factores que ubican a las instituciones o programas en una posición jerárquica a partir de los resultados obtenidos. Los *rankings* se han vuelto una manera en la que las instituciones fortalecen su imagen social, ya que han logrado de alguna forma el reconocimiento de las propias universidades, los gobiernos y los medios de comunicación. La información recolectada o producida, así como la metodología empleada por los equipos que los producen, han sido frecuentemente objeto de profundas críticas desde el ámbito académico, no obstante, esto no ha afectado aparentemente el impacto social que proyectan. La existencia misma del conjunto de *rankings* es un indicador de la necesidad ampliamente compartida de contar con algún recurso que permita tener una visión general del rendimiento institucional, lo que permitiría a los estudiantes elegir una carrera o universidad, a los directivos contar con referentes internacionales y abonar a la discusión de posibles reformas para atraer académicos y estudiantes destacados con el fin de conformar comunidades con mayor prestigio.

El análisis de los indicadores empleados por cada uno de los *rankings*, la forma de concebirlas, y el tratamiento e interpretación de la información considerada, dejan ver cómo algunos de ellos pueden ser más favorables para algunas instituciones que para otras, lo que conduce a la reflexión sobre las limitaciones estructurales que tienen para ofrecer una imagen general apropiada del rendimiento global de las mis-

mas, además que se promueve un modelo particular de institución, por lo general con un fuerte componente de investigación que levanta dudas sobre su pertinencia para todas las universidades actuales y futuras. Todas estas iniciativas vistas en conjunto, muestran que contienen limitaciones evidentes para dar cuenta fiel de todos los aspectos relevantes de una organización tan compleja como lo es una universidad o una carrera, con mayor razón si se aceptan las expectativas de cumplimiento para múltiples propósitos y distintos sujetos sociales. Se hace necesaria la participación amplia en el análisis de cada una de las propuestas disponibles, sobre todo si se identifican intereses económicos o políticos, y en el diseño de otras que puedan percibirse como más apropiadas para alcanzar las finalidades buscadas.

La posibilidad de incorporar los *rankings* en las políticas de conducción del sistema de educación superior debe ir precedida de un análisis minucioso de sus principales características y una comparación con las distintas misiones institucionales, la valoración de las condiciones de operación y el costo-beneficio que podrían significar los resultados derivados de la participación.

En el caso de los *rankings* nacionales se observa que los recursos de obtención de información, los metodológicos y las estrategias de interpretación de los mismos están muy limitados, sobre todo en comparación con los empleados a nivel internacional. Los resultados mostrados en prensa y medios electrónicos, emplean una información mínima y centrada en el lugar relativo que ocupa la universidad o la carrera valorada, los empleadores tienen un lugar preponde-

rante, y la función de investigación es prácticamente ignorada. No hay sondeo de la vinculación con la comunidad o el sector productivo, ni de las condiciones de infraestructura y características profesionales del cuerpo docente. Se puede afirmar que terminan los *rankings* cumpliendo centralmente con una estrategia mercadotécnica.

El diseño institucional para el AC en México ha estado mediado siempre por la evaluación y con el objetivo de mejorar la calidad. Su paulatina integración en los últimos 30 años no ha logrado una articulación que redunde en un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación; por el contrario, es momento de remover inercias, aprender de las experiencias y revalorar los efectos positivos y no deseados de las políticas para mejorar la calidad. Reconocer la diversidad de las IES debe estar al centro de cualquier diseño de política, de lo contrario los procesos isomórficos que ya hemos vivido se repetirán con sus constantes problemas en la búsqueda de la ansiada calidad. El espejo de la excelencia podría considerar los referentes internacionales, así como la construcción de indicadores que muestren el desempeño institucional, pero de ninguna manera debe ese espejo ser el reflejo de un rostro que en nada se parezca a las instituciones en cuestión. Esa ha sido la gran falla de la política y no debiera repetirse. El reto para todos los actores del sistema de educación superior está en convertirse en agentes dinámicos que diseñen, discutan, negocien y pongan en práctica las mejores iniciativas para fortalecer este recurso social que es la educación, para que las nuevas generaciones construyan un mejor futuro.

Referencias

- Acosta Silva, Adrián (coord.) (2006). *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas en México, 1990-2000*. México: CUCEA-Universidad de Guadalajara, 355 pp.
- Amaral, Alberto (2014). *Quality Assurance in Higher Education Contemporary Debates*. Chennai, India: Palgrave Macmillan. Recuperado de: [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=sFGGDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Alberto+amaral+\(2014\)+quality+higher+education&ots=QF_beJXdOO&sig=JD_e2gOiCQgZMcPCs3Re9E3g-8#v=onepage&q=Alberto%20amaral%20\(2014\)%20quality%20higher%20education&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=sFGGDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Alberto+amaral+(2014)+quality+higher+education&ots=QF_beJXdOO&sig=JD_e2gOiCQgZMcPCs3Re9E3g-8#v=onepage&q=Alberto%20amaral%20(2014)%20quality%20higher%20education&f=false)
- Amaral, Alberto & Neave, Guy (2014). La OCDE y su influencia en la educación superior. Una revisión crítica. En Roberta Malee Basset, & Alma Maldonado Maldonado (coords.), *Organismos internacionales y políticas en educación superior*. México: ANUIES, pp. 119-142.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1999). *Anuario estadístico*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES, 260 pp.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES, 275 pp.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. México: ANUIES, 163 pp.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. Recuperado de http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- Apodaca, Pedro (2001). “Calidad y evaluación de la educación superior: situación actual y prospectiva”. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 367-382.
- Astorga, Alfredo; Blanco, Rosa; Guadalupe, César; Hevia, Ricardo; Nieto, Margarita; Robalino, Magaly, & Rojas, Alfredo (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. Obtenido de UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe UNESCO Santiago, Buenos Aires, Argentina. : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272?posInSet=1&queryId=cba38ac9-14fe-419f-ac11-3f8e6d0cb36a#>
- Balán, Jorge, & García Fanelli, Ana M. (1997). “El sector privado de la educación superior”. En Kent, Rollin (coord.) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 169-253.

- Batthyány, Karina, & Perrotta, Daniela (2019). “La evaluación como proceso político, la disputa por sus sentidos y la construcción de instrumentos autonómicos”. En Beigel, Fernanda y Bekerman Fabiana (coords.), *Culturas evaluativas. Impacto y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018)*. Buenos Aires: Clacso, pág. 15.
- Becher, Tony, & Maurice, Kogan (1992). *Process and Structure in Higher Education*. London & New York: Routledge.
- Billing, David (2004). International comparison and trends in external quality assurance of Higher education: Commonality or Diversity. *Higher Education* (47), 113-137.
- Brennan, John (1998). “Panorama general del aseguramiento de la calidad”. En Malo, Salvador & Velázquez Jiménez Arturo (coords.), *La calidad de la educación superior en México*. México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 13-30.
- Brunner, José Joaquín (1990). *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, José Joaquín, & Miranda, Daniel Andrés (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile: CINDA, Universia.
- Buendía Espinosa, Angélica (2007). “El concepto de calidad: una construcción en la educación superior”. *Reencuentro*(50), 28-34. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005005.pdf>
- Buendía Espinosa, Angélica (2011). “Análisis institucional y educación superior Aportes teóricos y resultados empíricos”. *Perfiles Educativos*, XXXIII(134), 8-33.

- Buendía Espinosa, Angélica (2013). “Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México”. *Perfiles educativos*, XXXV (número especial 2013). Recuperado de: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2013-e-17-32
- Buendía Espinosa, Angélica (2014a). *La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*. México: ANUIES, 312 pp.
- Buendía Espinosa, Angélica (2014b). *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos*. México: ANUIES, 223 pp.
- Buendía Espinosa, Angélica (2017). “Organizaciones e instituciones: políticas gubernamentales y efectos en las universidades públicas mexicanas”. En Buendía Espinosa Angélica, (coord.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas. Desafíos a la homogenización*. México: UAM Xochimilco, LAISUM.
- Buendía Espinosa, Angélica & Acosta Ochoa, Abril (2017). “Veinticuatro años de políticas gubernamentales en educación superior. Recuento de un diseño institucional inacabado”. En Buendía Espinosa, Angélica & Acosta Ochoa, Abril (coords.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas. Desafíos a la homogeneización*. México: UAM Xochimilco, LAISUM, pp. 57-84.
- Buendía Espinosa, Angélica & Quiroz Lima, Elena (2014). Políticas públicas y aseguramiento de la calidad. Perspectivas analíticas para el estudio en México. En Buendía Espinosa Angélica (coord.), *Evaluación y acreditación de*

- programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos*. México: ANUIES, pp. 17-28.
- Burke, Joseph C. (2005). *The Many Faces of Accountability*. En Joseph C. Burke, *Achieving Accountability in Higher Education. Balancing Public, Academic and Market Demands* (pp. 1-25). San Francisco, California: Jossey-Bass, pp. 1-25.
- Casillas, Miguel Ángel, & López Zarate, Romualdo (2006). "Los desafíos para la educación superior en la sucesión presidencial 2006". *Revista de la Educación Superior*, XXXV (4) (140, octubre, diciembre), 73-101.
- Cazés, Daniel; Ibarra Colado, Eduardo, & Porter Galetar, Luis. (coords.) (2004). *Geografía política de las Universidades Públicas Mexicanas: claroscuros de su diversidad*. México: CEIICH-UNAM, 448 pp.
- Cerdán, Jesús & *et al.* (1992). "La evaluación externa de centros. Aula, 6". En: González López, Ignacio (2003). *Del compromiso a la decisión: características de la evaluación institucional universitaria en España* *Revista de la Educación Superior*, XXXIII (2)(126 Abril-Junio.). Obtenido de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista126_S5A1ES.pdf
- Chomsky, Noam (1995). *The Minimalist Program*. Madrid: Alianza Editorial.
- Clark, Burton R. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen, 421 pp.
- Comas Rodríguez, Oscar Jorge (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos: el caso de la UAM*. México: ANUIES, 290 pp.

- Comas Rodríguez, Oscar Jorge; Fresán Orozco, María Magdalena; Buendía Espinosa, Angélica, & Gómez Morales, Isabel (2014). El PIFI en las universidades públicas: de la decisión racional a la legitimidad institucional. *Revista de la Educación Superior*, XLIII (1) (169), 47-67.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2020). *Convocatoria "Evaluación de renovación PNPC 2019"*. Recuperado de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-pnpc/>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior-Copaes (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior (Ver. 3.0) pp. 16-40*. Recuperado el 13 de Agosto de 2020, de: https://www.copaes.org/documentos/Marco_de_Referencia_V_3.0_0.pdf
- Cronbach, L.J. (1983). Course Improvement through Evaluation. In: *Evaluation Models. Evaluation in Education and Human Services*, vol 6. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7_6
- De Garay Sánchez, Adrián (2015). "Buscando a los estudiantes en la historia de la ANUIES". En Álvarez Mendiola, Germán, *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior (1950-2015)*. México: ANUIES.
- De Luxán Meléndez, José María (1998). "La evaluación de la Universidad en España". *Revista de Educación* (315).
- 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, 247 pp.

- Delago Selley, Orlando (2018). "Evaluación y acreditación desde la perspectiva de las Universidades: el Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional". *Universidades*. (78). Recuperado de: <http://publicaciones.udual.org/doc78-1.html>
- Department of Education and Science [DES]. (1991). *Higher Education: a new framework*. London: HMSO. Madrid: Síntesis.
- Diario Oficial de la Federación (2019a). *Reforma Constitucional al artículo 3° Constitucional*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019, consultado el 24 de marzo de 2020).
- Diario Oficial de la Federación (2019b). *Ley General de Educación*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019, consultado el 24 de marzo de 2020
- Díaz Barriga, Ángel, & Pacheco Méndez, Teresa (coords.) (2007). *Evaluación y cambio institucional*. México: Paidós, 232 pp.
- Díaz Barriga, Ángel; Barrón Tirado, Concepción, & Díaz Barriga, Frida. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: un estudio en las universidades públicas estatales*. México: IISUE-UNAM/ANUIES, 322 pp.
- Didou Aupetit, Sylvie (2002). "Transnacionalización de la educación superior y aseguramiento de la calidad en México". *Revista de la Educación superior*, XXXI(124), 11-23.
- Didriksson, Axel, & Herrera, Alma (coords.) (2002). *La transformación de la universidad mexicana: diez estudios de caso en la transición*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas/Porrúa.

- Dill, David D., & Beerkens, Maarja (eds.) (2010). *Public Policy for Academic Quality*. (Unesco-IESALC,). Recuperado de: La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la Educación Superior. Perspectivas internacionales: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/Criterios-de-acreditacio%CC%81n.pdf>
- Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) (2018). *Documento de trabajo de la Subsecretaría de Educación Superior*. México: SEP.
- Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI). (2020). *UNAM en el ranking Las Mejores Universidades*. Recuperado de: http://www.dgei.unam.mx/hwp/wp-content/uploads/2019/03/InformeUNAM_Reforma_2019.pdf
- ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. http://ehea.info/media/ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report_579053.pdf.
- García Guadilla, Carmen (2001). "Lo público y lo privado en la educación superior: algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano". *Revista de la Educación Superior*, 30(3), 39-55.
- Garcíadiago Dantan, Javier (1996). *Rudos contra científicos: la Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*. México: El Colegio de México.
- Garvin, David (1988). *Managing Quality*. New York: The Free Press.
- Gil Antón, Manuel (2002). Amor de Ciudad Grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. *Sociología*, 17(49, mayo-agosto), pp. 93-130.

- Gil Antón, Manuel & et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A, 291 pp.
- Gobierno de Buenos Aires (GBA). (2020). *Evaluación Institucional Dispositivo de Administración Autónoma*. Recuperado de: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dispositivo_evaluacion_institucional_autonoma.pdf
- Gobierno de la República (12 de Julio de 2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Obtenido de *Diario Oficial de la Federación* : https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Gobierno de la República (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de Unidad General de Asuntos Jurídicos: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>
- González López, I. (2003). Del compromiso a la decisión: características de la evaluación institucional universitaria en España. *Revista de Educación Superior*, XXXII (2)(126 abril-junio).
- Harderodt, Fred (1980). *Accreditation: History, process and problems*. American Association for Higher Education. USA: The George Washington University.
- Hard, Michael & Negri, Antonio. (2005). *Imperio*. Madrid: Paidós.
- Harvey, Lee & Green Diana (1993). “Concepciones de calidad que pueden aplicarse a la educación superior”. En: Esteve, Jordi y Tomàs, Marina (2001). *La calidad y el modelo de financiación en las universidades públicas*. RE-

LIEVE 7(1) Recuperado de: www.uv.es/RELIEVE/v7n1/RELIEVEv7n1_2.htm

- Harvey, Lee (2018). *Lessons learned from two decades of Quality in Higher Education*. In *Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education*: Edward Elgar Publishing. UNESCO-IESALC. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/Criterios-de-acreditacio%CC%81n.pdf>
- Hazelkorn, Ellen, Coates, Hamish, & McCormick, Alexander C. (2020). *Quality, performance and accountability: emergent challenges in the global era*. En: *Research handbook on quality, performance and accountability*.
- Ibarra Colado, Eduardo (1998). *La Universidad ante el espejo de la Excelencia: enjueros organizacionales*. México: UAM-Iztapalapa, 482 pp.
- Ibarra Colado, Eduardo (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UAM/UAM-I/UDUAL, 513 pp.
- Ibarra Colado, Eduardo & Buendía Espinosa, Angélica (2009). "Genealogía de la evaluación y acreditación de la educación superior en México: el caso de las universidades públicas mexicanas". *Memorias del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La universidad como objeto de investigación: "Universidad, conocimiento y sociedad: innovación y compromiso"*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ibarra Colado, Eduardo (2012). *Informe Nacional de México, en colaboración con Eduardo Ibarra Colado*. Recuperado de http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/htm/documentos.htm

- International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). (2013). *The triangle A proposal for a learning outcomes and assessment index as elaboration of the ESG principles on the quality assurance of assessment*.
- Jeliazkova, Margarita & Westerheijden, Don F. (2002). Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models. *Higer Education*(44) (3-4), 433-448.
- Kent, Rollin; Didou, Sylvie, & De Vries, Wietse (2001). "Reformas financieras en las universidades públicas en México: años noventa". En Kent, Rollin (coord.), *Experiencias de reforma en la educación superior en América Latina: los años noventa*, México: DIE-Cinvestav, 274 pp.
- Krücken, Georg (2013). "La investigación en educación superior. Un descenso en el remolino". Ponencia presentada en el Workshop: Comparative Studies in Higher Education: the University as an Organizational Actor. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Krüger, Karsten; Parellada, Martí; Samoilovich, Daniel, & Sursock, Andrée (2018). *Governance Reforms in European University Systems*. Los Angeles: Springer.
- Lemaitre, María José (2004). "Redes de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional y regional". *Revista Iberoamericana de Educación* (035). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a03.pdf>
- Lemaitre, María José (2019). *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*. Santiago de Chile: CINDA, 240 pp.

- Lemaitre, María José & Zenteno, María Elisa (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica*. Santiago de Chile: CINDA, 313 pp.
- 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, 661 pp.
- Lloyd, Marion Whitney; Ordorika Sacristán, Imanol, & Rodríguez-Gómez Guerra, Roberto (2011). *Los Rankings Internacionales de Universidades, su impacto, metodología y evolución. Cuadernos de trabajo de la DGEI, UNAM*. Recuperado de: <http://www.dgei.unam.mx/cuaderno7.pdf>
- López-Segrera, Francisco (2006). *El enfoque de los conceptos de calidad y acreditación en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO (París, 1998) y en las reuniones de seguimiento*. Madrid, España: Síntesis.
- Luna, Edna (2013). Estado del Conocimiento sobre Evaluación Educativa 2002-2012. En Maldonado Maldonado, Alma (coord.), *Educación y ciencia: políticas y producción de conocimiento, 2002-2011*. México: COMIE-ANUIES.
- Martin, Michaela & Sauvageot, Claude (2011). *Constructing an indicator system or scorecard for higher education. A practical guide*. París: International Institute for Educational Planning. UNESCO, Recuperado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/constructing-an-indicator-system-or-scorecard-for-higher-education-a-practical-guide-2011-en.pdf>, consultada el 28 de noviembre de 2020.
- Martin, Michaela & Stella, Antony (2007). *External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices. Fundamentals of Educational Planning 85*: ERIC.

- Mendoza Rojas, Javier (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado Evaluador*. México: Porrúa-CESU-UNAM, 359 pp.
- Mextudia (2020). *Las Mejores Universidades de México por el Universal*. Recuperado de: <https://mextudia.com/rankings/mejores-universidades-de-mexico-por-el-universal/>
- Miller Flores, Dinorah (2009a). Trayectorias escolares y Beca del Pronabes: una mirada comparada desde las Unidades y las Divisiones de la UAM. *Reencuentro*, pp. 24-33.
- Miller Flores, Dinorah (2009b). *La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (Pronabes) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*. México: ANUIES.
- Mundy, Karen, & Madden, Meggan (2014). “La UNESCO y la educación superior: ¿oportunidad o estancamiento?”. En Roberta Malee Basset, & Alma Maldonado Maldonado, *Organismos internacionales y políticas en educación superior*. México: ANUIES, pp. 69-94.
- Neave, Guy (1990). “La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa Occidental 1986-1988”. *Universidad Futura*, 2(5), 4-16.
- Neave, Guy (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Madrid: Gedisa.
- Neave, Guy & VanVught, Frans (1994). *Prometeo encadenado: Estado y educación superior en Europa*. Madrid: Gedisa, 416 pp.
- Neirotti, Nerio (2005). Elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de políticas y programas educati-

- vos. 8° Curso Regional sobre “Planificación y Formulación de Políticas Educativas”. Buenos Aires: II IPE.
- OCDE (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Volumen 1*. París: OCDE.
- OCDE (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. Obtenido de OECD Publishing: <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Olguin, Odette (2015). *Metodología. ¿Cómo se hizo? Grupo Reforma*. Recuperado de: https://gruporeforma.reforma.com/libre/offlines/pdf/archivos/ref/univ2015_metodologia.pdf?Rdm=
- Olsen, Johan P. (2007). *The Institutional Dynamics of the European University. In University Dynamics and European Integration*. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/Criterios-de-acreditacio%CC%81n.pdf>
- Paradeise, Catherine; Reale, Emanuela; Bleiklie, Ivar, & Ferlie, Ewan (2009). *University Governance*. New York: Routledge, 322 pp.
- Pierre, Jon, & Peters, Guy (2019). *Governance, Politics and the State*. Macmillan International Higher Education, Red Globe Press, 210 pp.
- Pollit, Christopher; Bathgate, Karen; Caulfield, Janice; Smullen, Amanda, & Talbot, Colin (2001). Agency fever? Analysis of an international policy fashion. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 3(1), 271-290.
- Porter, Luis (2007). *La universidad de papel: ensayos sobre la educación en México*. México: CEBIICH-UNAM. Recuperado de: <http://desinuam.org/biblio/>, 261 pp.

- Pozas, Ricardo (2006). *Los nudos del tiempo: La modernidad desbordada*. México: UNAM, Siglo XXI, 135 pp.
- Reforma (29 de marzo de 2020). *Las mejores Universidades 2020*. Recuperado el 2020 de septiembre de 04, de https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rval=1&urlredirect=https://www.reforma.com/las-mejores-universidades-2020/ar1906296?referer=-7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783a--
- Rodríguez Espinar, S. (2007). “De la prehistoria de los planes de evaluación de la calidad de las universidades españolas. Reflexiones de futuro”. En: ANECA. 10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996-2006). Madrid: Autor, pp. 175- 181.
- Rodríguez Espinar, S. (2013b). *Panorama internacional de la Evaluación de la Calidad en la Educación Superior*. Madrid: Síntesis.
- Rubio Oca, Julio (coord.) (2006a). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance, México*. México: SEP/Fondo de Cultura Económica, 315 pp.
- Rubio Oca, Julio (2006b). *La mejora de la calidad de las universidades públicas mexicanas en el periodo 2001-2006. La formulación, desarrollo y actualización de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional: un primer recuento de sus impactos*. Obtenido de Subsecretaría de Educación Superiores, Secretaría de Educación Pública: <http://sigc.uqroo.mx/Manuales/Manual%20de%20Calidad/Manual%202008/Libro%20del%20PIFI.pdf>
- Sachs, Judyth (1994). Strange Yet Compatible Bedfellows: Quality Assurance and Quality Improvement. *Australian Universities Review*, 37(1).

- Sampedro Hernández, José Luis, & Buendía Espinosa, Angélica (2014). "Análisis comparado de la evaluación-acreditación: instituciones, cambio y legitimidad en la educación superior en México". En Buendía Espinosa, Angélica (coord.) *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos*, México: ANUIES, pp. 181-194.
- Schwarz, Stefanie, & Westerheijden, Don F. (eds.) (2004). *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*. Los Angeles: Springer.
- Scriven, Michael (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Comunicado 144. Entrega la SEP reconocimientos por la calidad de sus programas a 57 instituciones de educación superior*. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/C1441211#VvV6deLhCUk>
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Documento de trabajo de la Subsecretaría de Educación Superior*. México: SEP.
- Silva Laya, Marisol y Rodríguez Adriana (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza. Un asunto de equidad*. México: ANUIES, 175 pp.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, John (2003). "Developing alternative perspectives for quality in higher education", pp. 126-136, in *International Journal of Educational Management*, 17(3).
- Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evolución basada en estándares*. Barcelona: Colección Crítica y Fundamentos: GRA, 165 pp.

- Stella, Antony (2006). Quality Assurance of Cross-border Higher Education. *Quality in Higher Education*, 12(3), 257-276. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/13538320601072859>
- Stufflebeam, Daniel, & Shinklied, Anthony (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós, 381 pp.
- Tedesco, Juan Carlos (1983). *Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe*. París: UNESCO, 43 pp.
- THE World University Rankings (2019). *THE World University Rankings 2020: methodology*. Recuperado el 03 de septiembre de 2020, de: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2020-methodology>
- Trow, Martin (1974). Problems in the transition from elite to mass higher education. En OECD, *General Report on the Conference on future Structures of Post-Secondary Education*. París: OECD, pp. 56-101.
- Trow, Martin (1996). Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective. *Higher Education Polic*, 9(4). Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0952873396000293>
- Tyler, Ralph (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21/21>,

- UNESCO (2004). Conferencia Internacional de Educación, 47a reunión, Ginebra, 8-11 de septiembre de 2004, pp. 14-17.
- UNESCO (2007). *Compendio mundial de la educación 2007. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Recuperado de: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2007-comparing-education-statistics-across-the-world-sp_0.pdf
- UNESCO (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior-2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009)*. Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000300013
- UNESCO-IESALC (2020). *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior*. Venezuela: UNESCO-IESALC, 78 pp.
- Universities, R. W. (2020). *Home*. Recuperado de: <http://www.webometrics.info/en>
- Uvalic-Trumbic, Stamenka (2014). La UNESCO, punto de referencia mundial para transformar la educación superior. En Malee Roberta Bassett, & Maldonado Maldonado, Alma (coords.) *Organismos internacionales y políticas en educación superior* México: ANUIES pp. 47-68.
- Van Vught, Franciscus (1996). The Humboldtian University under Pressure: new forms of quality review in Western European higher education. En P.A.M. Maassen, & Franciscus Van Vught, (eds.) *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Enschede: C.H.E.P.S. Madrid, París: Síntesis, pp. 185-226.

- Vroeijenstijn, A. I. (1995). Governments and University: Opponents or Allies in Quality Assurance? *Higher Education Review*, 27(3), pp. 18-36.
- Wallerstein, Immanuel Maurice (2016). *El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en siglo XVI*. México: Siglo XXI.
- Westerheijden, Don F., Stensaker, Bjorn, & Rosa, Maria João (2007). *Quality Assurance In Higher Education*. Los Angeles: Springer.
- Woodhouse, David (2003). *Quality improvement through quality audit. Quality in Higher Education*. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/Criterios-de-acreditacio%CC%81n.pdf>
- Woodhouse, David (2013). Global trends in quality assurance. *Quality Approaches. Higher Education*, 3-7.
- Zumeta, William (2001). Public Policy and Accountability in Higher Education: Lessons from the Past and Present for the New Millennium. En Donald Heller (coord.), *The States and Public Higher Education Policy. Affordability, Access and Accountability*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, pp. 155-197.

**Evaluación institucional de la educación superior.
Definiciones, modelos y experiencias**

se terminó de imprimir en
Cosmo 4G, Francisco Villa 15, Col. Apatlaco, C.P. 09430

en el mes de junio de 2022.
El tiraje fue de 300 ejemplares.

La composición tipográfica se realizó
con tipografía Chaparral Pro, diseñada
por Carol Twombly, en 2000.

El tema de la evaluación institucional ha sido parte esencial de las políticas gubernamentales y ha modificado muchas de las acciones de planeación y de funcionamiento relacionadas con las Instituciones de Educación Superior.

El presente libro tiene la intención de compartir con los lectores algunos de los temas clave de la evaluación institucional, con el propósito de contribuir al intercambio de argumentos y a la discusión entre los interesados que despliegan sus actividades en la perspectiva del desarrollo del campo de la investigación académica, o bien, en el de la acción institucional. Cada uno de los tópicos aquí tratados son el resultado de una revisión documental y bibliográfica actualizada, que intenta cubrir algunos de los niveles clave de conceptualización, de las principales tendencias internacionales, así como una revisión de las experiencias nacionales. Ofrece un panorama general de esta materia con la finalidad de incentivar la participación de todos los actores sociales del sector, ya sea como diseñadores, aplicadores o sujetos de las iniciativas derivadas de las políticas de evaluación institucional en la educación superior.

ISBN: 978-607-451-174-1



9 786074 1511741



ANUIES

www.anuies.mx