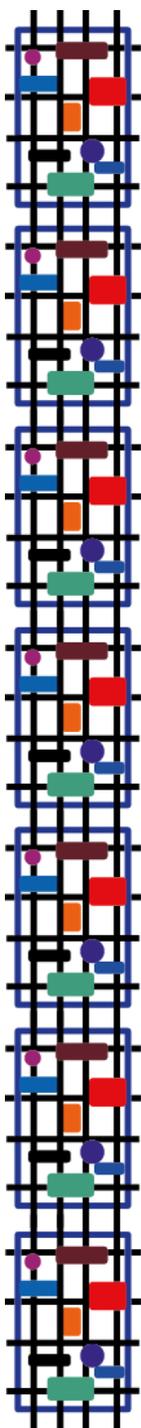




UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS



*Los procesos de evaluación y acreditación
y su impacto desde la perspectiva de los actores
universitarios en la UNACH*

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES

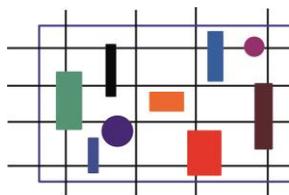
PRESENTA

MARCO ANTONIO OVANDO DÍAZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA DEL PILAR ELIZONDO ZENTENO

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; enero de 2016



**Doctorado en
Estudios
Regionales**



**DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
 CONSORCIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
 ÁREA DE TITULACIÓN
 AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS**



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 10 de Noviembre de 2015.

Oficio No. TDER/314/15.

C. MARCO ANTONIO OVANDO DIAZ

Promoción: **QUINTA**
 Matrícula: **13162015**
 Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.**
 Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

" LOS PROCESOS DE EVALUACION Y ACREDITACION Y SU IMPACTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES UNIVERSITARIOS EN LA UNACH ".

Se le **autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"


 FACULTAD DE HUMANIDADES
MTR. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR
 DIRECCIÓN
 Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Director (a)


DRA. NANCY LETICIA HERNANDEZ REYES
 Coordinador(a) del Doctorado en Estudios Regionales

AGRADECIMIENTOS

Durante mi formación académica en el doctorado en Estudios Regionales aparecieron personajes con distintos rostros, quienes con su presencia y acompañamiento contribuyeron con sus comentarios, sugerencias y muestras de solidaridad, para alcanzar la meta de esta aventura que iniciáramos en enero de 2013. Estas líneas están dedicadas a todos ellos. Hombres y mujeres que directa o indirectamente sumaron una letra, una palabra, una frase en la enriquecedora labor de construir renglones, párrafos y cuartillas. Habré de decir que le han dado sentido, de muchos modos, a este trabajo. Gracias por esa muestra de fraternidad.

Agradezco en especial a mi esposa e hijos, y mi familia cercana, quienes de manera generosa y sin interés han estado conmigo siempre. Por su paciencia en la espera del momento oportuno para la convivencia, por los consejos, por el tiempo de no poder estar juntos y dedicar largas horas al trabajo. Para ellos toda mi gratitud.

A ti, mi Marco, pues a pesar de la ausencia animas mi vida.

A mis amigos cercanos y compañeros de trabajo, quienes de manera afable me acompañaron con sus comentarios, análisis y reflexiones. Por las varias ocasiones en que me acerqué para consultarlos, solicitarles referencias bibliográficas e incluso para que leyeran los avances en los que trabajaba, y que poco a poco fueron formando la tesis. No hubo rechazo, por el contrario siempre gocé de su disposición y su tiempo para deliberar sobre aspectos teóricos y metodológicos de la tesis.

Finalmente, expreso mi reconocimiento a mi directora de tesis, quien además de ser compañera de trabajo es una amiga que está en mi corazón, y tuvo la gentileza de estar a mi lado en los momentos de fortaleza y de debilidad académica. A los integrantes del jurado mi reconocimiento y agradecimiento por el acompañamiento recibido. A mis amigos y compañeros del cuerpo académico al que pertenezco, pues han estado pendientes de mí y en sus rostros han dejado ver su sinceridad para animarme.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
--------------------	---

CAPÍTULO 1

POLÍTICA PÚBLICA, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	9
1.1. Políticas públicas	9
1.1.1. El Estado y las políticas públicas	9
1.1.2. Un acercamiento teórico a las políticas públicas	12
1.1.3. La evaluación de las políticas públicas	17
1.1.4. Las políticas públicas en el contexto de la educación superior	21
1.1.4.1. Antecedentes	21
1.1.4.2. Las políticas públicas y la educación superior	23
1.2. El quehacer de la gestión educativa	27
1.2.1. Referentes teóricos	27
1.3. El quehacer de la organización institucional	36
1.3.1. Referentes teóricos	36
1.3.2. Tendencias y enfoques metodológicos	43

CAPÍTULO 2

LA GARANTÍA DE LA CALIDAD, LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN

EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	46
2.1. Las políticas públicas y la calidad en la educación superior	46
2.2. Tendencias de la educación superior a nivel internacional	50
2.3. Acuerdos y declaraciones de la garantía de la calidad de la educación superior en el contexto europeo	57
2.4. Conceptualización de la evaluación y la acreditación	63
2.5. Algunas definiciones acerca de la evaluación y la acreditación	66
2.6. Metodología general de los organismos internacionales	70
2.7. Metodología general de los organismos nacionales	76

CAPÍTULO 3

MATERIAL Y MÉTODO	79
3.1. Metodología	79
3.2. Criterios metodológicos para la delimitación de la región	79

3.2.1. La región educativa de la UNACH en su dimensión estructural	80
3.2.2. La región educativa en su dimensión acción	80
3.3. Unidades de la investigación	81
3.3.1. Universo de estudio	81
3.3.2. Programas educativos	81
3.4. Trabajo de campo	83
3.4.1. Fuentes de información	83
3.4.2. Procedimiento metodológico	83
3.4.2.1. Cualitativo	83
3.4.2.2. Cuantitativo	84
3.5. Diseño de los instrumentos	85
3.5.1. Aplicación de los instrumentos	85

CAPÍTULO 4

LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA

DE LOS UNIVERSITARIOS	87
4.1. La UNACH en su contexto: cifras y mapas	87
4.2. Antecedentes de los procesos de evaluación y acreditación en la UNACH	91
4.3. La evaluación y la acreditación en los programas educativos	92
4.3.1. Programa educativo de Derecho	92
4.3.2. Programas educativos de Contaduría Pública y Sistemas Computacionales	93
4.3.3. Programa educativo de Agronomía	94
4.3.4. Programa educativo de Pedagogía	94
4.4. Análisis e interpretación de resultados	95
4.4.1. Categoría: políticas públicas	96
4.4.1.1. Indicador: Conceptualización de evaluación y acreditación	96
4.4.1.2. Indicador: Plan institucional de desarrollo	105
4.4.1.3 Normatividad	106
4.4.1.4. Reflexiones en torno a la categoría de políticas públicas	109
4.4.2. Gestión institucional	111
4.4.2.1. Indicador: Conceptualización	111
4.4.2.2. Indicador: Participación en procesos de evaluación y acreditación	113
4.4.2.3. Indicador: Procesos	122
4.4.2.4. Indicador: Recursos extraordinarios	124
4.4.2.5. Reflexiones en torno a la gestión institucional	129
4.4.3. Organización institucional	132
4.4.3.1. Indicador: Clima organizacional	132

4.4.3.2. Indicador: Estructura y manuales	133
4.4.3.3. Indicador: Atención a las recomendaciones	135
4.4.3.4. Reflexiones en torno a la categoría de organización institucional	140
4.4.4. Categoría: resultados e impacto	142
4.4.4.1. Beneficios y resultados obtenidos por lograr la acreditación	142
4.4.4.2. Indicador: Infraestructura física	144
4.4.4.3. Retos	151
4.4.4.4. Reflexiones de los resultados e impacto	154
CONCLUSIONES	155
PROPUESTA	163
BIBLIOGRAFÍA	172
ANEXOS (VERSIÓN ELECTRÓNICA)	
Anexo 1. Guía de entrevistas	
Anexo 2. Encuestas: profesores, alumnos, administrativos	
Anexo 3. Personal académico	
Anexo 4. Programas acreditados	
Anexo 5. Entrevistas de la 1 a la 22	
Anexo 6. Concentrado general de las entrevistas y encuestas	

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en México y allende sus fronteras, el tema del aseguramiento de la calidad como eje central de las políticas educativas ha tomado relevancia y se ha convertido en uno de los grandes desafíos de las Instituciones de Educación Superior (IES), en todos los ámbitos de la vida académica, administrativa y de vinculación y extensión.

En este sentido, el referente conceptual de esta tesis es la calidad en virtud de que tanto en las políticas públicas como en la gestión y la organización educativa emerge en el debate teórico, dada la importancia de la formación académica en la vida social. En las políticas públicas la calidad se manifiesta en el ejercicio conceptual y en la práctica de gobierno, en su aplicación y resultados. En gestión está íntimamente relacionada con la transformación educativa, mientras que en organización educativa le atañen las formas de aplicación de las políticas y programas de acción respecto a la pertinencia, eficiencia y eficacia de los resultados.

La idea que subyace en la concepción de calidad implica la búsqueda del reconocimiento; es decir, alcanzar los estándares de calidad. Esta acción nos ha llevado al terreno de la excelencia, la competitividad y la búsqueda de fuentes alternas de financiamiento ante la necesidad y, hasta cierto punto, obligación indispensable para poder participar en fondos concursables.

En el ámbito internacional convivimos sobre la base de una nueva configuración de estado-nación, donde las tendencias están orientadas a tratados comerciales más abiertos y competitivos, el libre mercado, el crecimiento mundial del capital financiero, industrial, político y de recursos humanos, los cuales inciden en los escenarios económicos y abren las puertas a los mercados internacionales en otros tiempos fragmentados por el predominio de los territorios y fronteras

económicas, políticas, comerciales y regionales. Sin duda los flujos de la información y la comunicación de las nuevas tecnologías han permitido a este mundo globalizado mayor movilidad en las redes internacionales de producción, coordinadas por compañías multinacionales.

En uno de los informes presentados por Lemaitre y Mena, en torno al aseguramiento de la calidad en Iberoamérica, afirman:

[...] Si bien los procesos de aseguramiento de la calidad siguen, en general, un patrón común, su implementación efectiva depende de un conjunto de acciones que deben de ser tomadas en consideración desde el punto de vista de las necesidades y requerimientos de los sistemas nacionales de educación superior. En general, este término se usa como una denominación común para una diversidad de mecanismos tendientes a controlar, garantizar y promover la calidad de las Instituciones de educación superior, lo cual contribuye a una mejor comprensión de éstos procesos como un aspecto de desarrollo progresivo; sin embargo, esta misma mirada amplia puede resultar un tanto confusa, porque esconde las diversas opciones disponibles, y dificulta el análisis de las consecuencias asociadas a las distintas alternativas. (2012, p. 27).

En esta lógica se inserta el tema de la calidad en la educación superior con el propósito de lograr estándares de calidad en los programas educativos que garanticen profesionistas calificados en el mercado laboral. Este es, pues, el aspecto fundamental de la acreditación.

Todo indica que es a partir de los cambios estructurales en la economía, la política y la vida social y cultural, entre otros aspectos, como se ha ido conformando una nueva configuración social y laboral, lo cual ha propiciado además la apuesta y un creciente interés por la calidad, la evaluación y la acreditación en la educación superior. Por otro lado, el asunto de la transparencia y rendición de cuentas es otra prioridad para las IES. La transparencia en el sentido de la disponibilidad y acceso a la información para la toma de decisiones y rendición de cuentas, condición fundamental para propiciar la confianza y credibilidad de la sociedad y la comunidad universitaria.

Uno de tantos ejemplos que podemos anotar al respecto vislumbra la posibilidad de crear programas educativos cuya característica esencial en sus objetivos y perfiles académicos sea la generación y el impulso del intercambio académico entre instituciones educativas, de tal suerte que los estudiantes puedan beneficiarse de la infraestructura educativa de otras regiones de México y el mundo.

En el contexto internacional el interés y el debate en la educación superior se orientan hacia el predominio de la calidad, con una marcada tendencia hacia uno de sus ejes prioritarios: la evaluación y la acreditación. Este empeño forma parte de una estrategia educativa de los procesos para la transformación y modernización universitaria. Forma parte, como afirman algunas tendencias teóricas, del llamado “nuevo ethos académico”.¹

El motivo de abordar en esta investigación las políticas públicas en el debate educativo se debe a la necesidad de incorporar conceptos y metodologías que fortalezcan la participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones sobre el quehacer universitario, desde la gestión y organización académica hasta la administrativa; es importante tener en cuenta que como institución pública se tiene el derecho de participar. En este sentido, existe la posibilidad de evaluar el impacto y los logros de la toma de decisiones de las autoridades.

Sin duda establecer coincidencias entre políticas públicas, gestión y organización, significa que la gestión y la organización se convierten en herramientas de la política educativa y en agendas de trabajo para resolver problemas educativos y dependerá de los resultados su legitimación.

Es prioridad insoslayable en esta transformación universitaria la gestión eficaz y transparente de los procesos académicos y administrativos, así como los ejercicios de planeación prospectiva para mejorar lo existente y dinamizar los

¹ De acuerdo a Mery Haumi Sutton el *ethos* académico es entendida como la forma de organizar distintas formas de comportamiento según un orden que tiene sentido para el académico y lo compromete con profunda seriedad moral y emocional en las tareas que emprende.

requerimientos de la calidad del servicio que se ofrece, en busca de rebasarlas fronteras locales y regionales, y convivir en un mundo globalizado.

De acuerdo con los expertos, una de las ventajas de un programa educativo y una institución acreditada radica en el reconocimiento social y académico por el solo hecho de estar legitimado, por llamarlo de algún modo, y formar parte de una institución de calidad, lo cual da certeza sobre la excelencia de la institución y de sus programas educativos a quienes aspiran a ingresar a ella, a sus estudiantes y a la sociedad en general. Este prestigio alcanza también a quienes egresan y a los académicos, claro está.

En el campo de la investigación educativa en Chiapas, esta tesis busca dar cuenta del análisis regional realizado en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), considerado por tanto como el universo de indagación. El estudio aborda la política educativa y su objeto de investigación es la evaluación y la acreditación universitaria a nivel licenciatura. Cabe aclarar que por cuestiones prácticas relacionadas con el financiamiento, el tiempo y los recursos humanos se trabajaron únicamente con 5 programas educativos de un universo de 73 programas de licenciatura vigentes.

De los 42 programas de licenciatura presenciales, los 42 se encuentran en el nivel 1 de los CIEES; 22 acreditados por otros organismos, de los cuales 8 han sido reacreditados.

El concepto de región presente en la investigación es aplicable como un ejercicio intelectual para delimitar el problema y desentrañarlo de modo tal que pueda acercarse a su explicación y comprensión. En este sentido, el estudio evalúa el impacto que han tenido los procesos de evaluación y acreditación de cinco programas académicos cuyas sedes están en cuatro unidades académicas de la UNACH, ubicadas en cuatro regiones geográficas del estado.

De manera objetiva, se puede decir, y es la tendencia predominante bajo la lógica geográfica o territorial, que aunque están inscritas en una misma institución comparten territorios diferentes; es decir, viven en contextos diversos y

heterogéneos. Aunque se regulan por la misma legislación universitaria, al interior de las unidades académicas cuentan con sus propias dinámicas, particularidades, historias, personajes y una enorme diversidad cultural. En este sentido, es interesante ver a la región con fines analíticos, no con una visión unilateral de la realidad sino en su conjunto, en íntima relación con los actores sociales.

Así sobre el concepto central de región, tenemos que De la Peña indica que “región” es una categoría analítica construida y no algo “que está allí”; por ello, cualquier definición de región se entiende en el contexto de los conceptos teóricos utilizados por los propios autores.

Si bien, en este trabajo utilizamos herramientas de investigación cuantitativa (estadísticas y encuestas, fundamentalmente) nos interesó también la percepción de los actores: funcionarios universitarios, profesores, administrativos y estudiantes. Es decir, nuestra búsqueda incluyó datos cuantitativos y cualitativos puesto que la información y el análisis de documentos son fundamentales para los investigadores educativos, en los afanes de sustentar adecuadamente las tareas de evaluación y acreditación. Aunque se toman en cuenta las percepciones de los actores es el uso y *cruce* con los datos cuantitativos un ejercicio útil e importante para trascender lo anecdótico y el ámbito de lo cotidiano, ubicándose el análisis en el contexto institucional.

El análisis cualitativo y cuantitativo, por separado y simultáneamente, son ejercicios que permiten transparentar los procesos e insumos que se obtienen. Un elemento más de este ejercicio es la autoevaluación de los profesores y funcionarios, lo cual significa que se tiene sentido de la realidad y se está en posibilidades de que se analicen las fortalezas y debilidades existentes en la institución y en los programas educativos, expresión tangible de aquella donde de manera inmediata el trabajo académico se concreta.

Lo anterior es el resultado de la revisión de los antecedentes sobre evaluación y acreditación en la literatura consultada, misma que nos permitió acercarnos a las investigaciones que recuperan las opiniones de los universitarios

de otras geografías y que nos plantearon la impronta de su importancia para Chiapas y, concretamente, para la UNACH.

Por ejemplo, el estudio comparativo en 5 instituciones de educación superior que ofrece Hernández (1994)² en el sentido de sistematizar las opiniones vertidas por distintos actores sociales: maestros, padres de familia, autoridades educativas, investigadores, empresarios y público en general, y la aplicación de encuestas a profesores y alumnos (pp. 6 y 7). Es importante considerar el aporte de los estudios cualitativos que recuperan el sentir de la comunidad universitaria.

Otra de las investigaciones es la de Limón y Gómez, en la que con un estudio de caso de corte cualitativo dieron cuenta de los significados que directivos y cuerpos colegiados otorgan a las políticas educativas de aseguramiento de la calidad: evaluación, acreditación y certificación de procesos institucionales. (2015, p. 3).

Por su parte De la Garza Martínez y otros abordan el análisis de “La evaluación y acreditación de los programas académicos y su impacto desde la perspectiva estudiantil”, mediante la aplicación de un cuestionario a 241 estudiantes de tres carreras diferentes. (2015, p. 59).

En este mismo tenor se halla el artículo presentado por Solís (2009), donde se adentra al tema de la acreditación y presenta un análisis de su incorporación como “tecnología administrativa” en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de UNACH. El estudio se diseñó desde la perspectiva fenomenológica, con instrumentos cualitativos y cuantitativos, a partir del análisis del clima organizacional y de la exploración de las dimensiones internas del desempeño laboral de sus miembros. Se integró además al análisis el contexto de la organización: institución educativa, políticas públicas y modelo de gestión. Se aplicaron encuestas a directivos y personal administrativo.

² El estudio proporciona datos que ayudan en el debate teórico en torno a la calidad de la educación superior y proporciona elementos metodológicos para realizar estudios cualitativos que permitan escuchar, sistematizar e interpretar opiniones y conceptualizar sobre el tema de la calidad educativa.

En 2011 en el libro *Prácticas de investigadores y cuerpos académicos en Chiapas: Formación, investigación y gestión* se publicó el artículo de María del Pilar Elizondo y otros³ titulado “Primeros resultados del impacto de los procesos de evaluación y acreditación en la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I de la UNACH desde la perspectiva de los actores”.

En este sentido, escuchar las opiniones de los universitarios permite establecer políticas de cambio para la toma de decisiones y procesos de transformación que inciden en nuevos esquemas y modelos educativos. Esta tesis registra los resultados obtenidos en esos procesos a partir de un ejercicio de investigación teórica y del trabajo de campo a partir de las opiniones de los actores y de los datos estadísticos.

El capítulo primero tiene el propósito de adentrarse en el debate teórico e introducir, de manera escueta, en el estudio y la reflexión en torno a los conceptos de política pública, gestión y organización educativa. Esencialmente se analiza cómo el Estado vincula sus políticas públicas en torno a la calidad y la educación superior.

El segundo capítulo presta atención al concepto de calidad en el marco de la educación superior y se hace un breve recorrido en las tendencias de la educación universitaria en el ámbito internacional. De igual modo, se retoman los acuerdos y declaraciones de la garantía de la calidad en la educación superior y toca el tema de la evaluación y la acreditación en la educación superior.

El tercer capítulo detalla la metodología de la investigación y los aspectos técnicos y operativos realizados, mientras que en el capítulo cuatro se muestran algunas cifras y datos de la UNACH obtenidos durante la investigación, además de presentar de manera sistematizada los resultados obtenidos de las entrevistas y encuestas aplicadas, junto a su análisis respectivo.

³ El artículo lo publican tres integrantes del cuerpo académico de política, gestión y educación en y para la diversidad de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la UNACH.

Indudablemente las entrevistas y los cuestionarios aplicados tienen un carácter exploratorio en tanto que proporcionan datos e información relevante sobre el tema de estudio. Los resultados no quedan ahí ni pretenden formular juicios de valor sino presentar esa realidad que la comunidad universitaria expresa en los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos.

Para finalizar, este estudio ofrece las conclusiones donde se puntualiza la importancia de escuchar a los actores universitarios y recuperar algunas analogías, contrastes encontrados y retos que la UNACH, y en general las universidades públicas, debe enfrentar a partir de los cambios estructurales que ha emprendido y la obliga a debatir sobre su naturaleza, fines y objetivos.

CAPÍTULO 1

Política pública, gestión y organización institucional en la educación superior

Este capítulo tiene la finalidad de adentrarse en el debate teórico y reflexionar en torno a los conceptos de política pública, gestión y organización educativa. Hemos expresado con anterioridad que tocaremos de manera breve los conceptos mencionados y señalaremos algunos de los resultados y contribuciones a la sociedad. El Estado aparece en este ejercicio de configuración de las políticas públicas, gestión y organización institucional.

No es casual la estrecha relación que se establece entre las políticas públicas, la gestión y la organización institucional, ya que el ámbito de lo público es el soporte que orienta la planeación, definición, elaboración, implementación y evaluación de las políticas establecidas. En este sentido, es necesario pensar en el ejercicio de las políticas públicas como la medida que el Estado, como órgano rector, establece en materia de política educativa para el sector de la educación superior. Evaluar es valorar lo público con el fin de transformar lo que no funciona.

1.1. Políticas públicas

1.1.1 El Estado y las políticas públicas

Esta rápida revisión conceptual sobre el Estado y las políticas permitirá, posteriormente, discernir en torno al debate que existe sobre las políticas públicas, dónde se rebasa la esfera de la vida privada, y lo puramente individual, y se da paso a la idea de colectividad.

Este complejo escenario ha sido abordado por especialistas en este tema y la literatura es abundante, y si bien sus conocimientos han arrojado luz sobre este hecho, y aclarado dudas, también indican la necesidad y pertinencia de su aplicación sin olvidar la importancia de estar atentos a los intereses ideológicos presentes. En este sentido, es válida la discusión del papel del Estado, para analizar el juego que tiene sobre las maneras idóneas de alcanzar sus fines, objetivos y metas, aunque a decir de Santos Lozano: “El rol del Estado de bienestar, se ha ido desplazando en el mundo globalizado, a un Estado que privilegia el desarrollo y los intereses particulares, sobre aquellos otros cuya naturaleza es de carácter colectivo”. (2012, p. 13).

Por otra parte, la complejidad organizativa que representa el Estado está dada por el proceso evolutivo en el que ha transitado la humanidad a lo largo de su historia, y que ha dado lugar a la creación de instituciones, normas y procedimientos que regulan la relación cada vez más compleja entre el Estado y la sociedad, esta última cada vez más diversa y heterogénea, y de la acción de aquél para intervenir o no en la *res pública* o la cosa pública, como lo señala Mendíaz (s. f.): “[...]El espacio público está conformado por el conjunto de asociaciones vecinales, los sindicatos, los partidos políticos, los medios de comunicación, en fin, las organizaciones de la sociedad civil en general”. (p. 38).

En este sentido, Eleazar Narváez plantea en el artículo “Sociedad estado y educación” que en el actual contexto neoliberal el Estado no deja de tener importancia, ya que se vincula a la búsqueda de respuestas en el plano educativo y en otros ámbitos de la sociedad, y que la polémica consiste en dar respuestas a los nuevos retos que la sociedad plantea. La intención es entender el rol del Estado en la educación, cuando ésta en su fundamentación jurídica plantea una educación gratuita, pública para todos y encaminada a lograr el bien común. En este sentido, el mismo autor plantea:

[...] El Estado está obligado a redimensionar su rol en materia educativa. Pero eso sí, sin caer en exacerbaciones de esa rectoría que lleven a la muerte de la dimensión política requerida para cumplir exitosamente el papel que ahora se le exige. Es decir, no sólo debe descartar la posibilidad de ceder terreno ante enfoques de corte neoliberal, sino que debe rechazar también lo que aconseja el fundamentalismo autoritario: que las decisiones educativas sean tomadas sólo por quienes tienen en sus manos el aparato del Estado, con exclusión del pluralismo y el debate. (2010, p. 4).

La complejidad del quehacer del Estado se va dando en la medida que se establecen relaciones públicas. Uno de los conceptos que tiene que ver con el Estado se refiere al de institución, ya que en este espacio se conjugan todas las fuerzas endógenas y exógenas, concretamente por lo que toca al quehacer educativo. Vértiz (2009) lo conceptualiza como el conjunto de reglas y restricciones, tanto formales como cultural y socialmente constituidas. Así, las escuelas se pueden identificar como organizaciones educativas. (p. 4). De esta manera, la relación del concepto de institución con el de Estado se da porque, justamente como lo hemos señalado, éste representa la forma de organización más avanzada y compleja que la humanidad ha dado desde los inicios de su existencia. (Cfr. Varela, 2002).

Sin ahondar en el papel de la institución y su relación con el Estado, las políticas públicas y la educación, pues no es el objeto de este apartado, aquí lo planteado por Sánchez Juárez, quien al respecto indica:

[...] Las instituciones son quizás uno de los factores más importantes para entender el desarrollo de las sociedades. Es por ello que es necesario definir las con la mayor precisión posible, ya que de lo contrario se estaría trabajando sobre una base poco clara. De hecho la teoría institucional tiene diferentes enfoques y aproximaciones. La teoría institucional no se ha desarrollado como un cuerpo homogéneo, sino como un enfoque multidisciplinario, con variaciones en cuanto al concepto de instituciones según la escuela. (2011, p. 52).

Esta reflexión es crucial porque marca la intersección Estado-institución-región. Al respecto, Alzugaray señala:

[...] Junto al concepto de estado la noción de región también juega un papel importante para comprender como el mundo está organizado geográfica, política y económicamente. Pero es un concepto polisémico: tiene significados diferentes; región puede referirse tanto a la interacción espacial, a la geografía económica, a la jurisdicción institucional o gubernamental, así como a las características sociales o culturales. Y cualquiera que sea el significado que se le atribuya al concepto, de algún modo siempre parece ser una referencia a algún aspecto de territorio. (2009, p. 3).

1.1.2. Un acercamiento teórico a las políticas públicas

En principio en la conceptualización de las políticas públicas se advierte un razonamiento con grandes expectativas políticas por parte del estado, lo cual significa que ideológicamente se ha convertido en la retórica del Estado, como una forma de legitimarse. En la práctica se advierte una política pública sesgada y tendenciosa, pese a que los alcances de las políticas públicas deberían ir más allá en el sentido de mejorar las condiciones de vida, no solo del ser humano sino de la sociedad en general. Este hecho se presenta cuando las instituciones públicas entran en juego, y entonces predomina la burocracia, los “buenos propósitos” se pierden y se convierten en una rebatinga política que entorpece el logro de los objetivos trazados.

Para aproximarnos a nuestro objeto de conocimiento no perdamos de vista a Roth, quien nos adentra en el debate teórico que existe en el análisis de las políticas públicas y plantea que, como todo objeto en construcción, ha estado sometido a múltiples intentos teóricos de explicación. Sustenta cuatro paradigmas de las ciencias sociales relacionados con el desarrollo de las políticas públicas.

1. El paradigma positivista y neopositivista. (Cuyas expresiones se manifiestan en las perspectivas incrementalista y utilitarista). 2. El paradigma post positivista o del racionalismo crítico. (Existe una multiplicidad de causas y efectos

que dificulta seriamente la tarea educativa). 3. El paradigma de la teoría crítica. (Se enfoca en develar las relaciones de poder y las manipulaciones de la vida cotidiana, y busca legitimar una mayor participación de los ciudadanos para afianzar la democratización de los procesos). 4. El paradigma constructivista. (La realidad es una construcción social. Privilegia los procesos de identificación, comparación y descripción de las distintas construcciones de la realidad existente). (2008, pp. 71-75).

Una primera definición de las políticas públicas tiene una marcada tendencia institucional en el sentido de que constituyen cursos de acción que deben ser bien pensadas y planificadas por el Estado para que pueda desplegarse y desarrollarse de manera efectiva por los actores gubernamentales y sociales. Si bien esta definición tiene una visión del Estado, no podemos quedarnos con esta idea ya que en la actualidad el análisis de las políticas públicas no se reduce exclusivamente al Estado o a determinadas áreas, sino que es más abarcativa. Es comprensible, desde nuestra perspectiva, que difícilmente podrán ser consensadas debido a las estructuras de poder del Estado, instancia que, finalmente, determina su agenda pública y los lineamientos para su ejercicio.

Otra manera de delimitar las políticas públicas, con elementos alternos de análisis, tiene que ver con la gestión de la autoridad pública en el establecimiento de una o más estrategias orientadas a la solución de problemas públicos, en donde concurren principalmente intereses institucionales y acciones participativas. No se descartan elementos como: el contexto, el consenso, las condiciones de vida de las personas, los valores y las necesidades sociales.

A pesar de su evidente complejidad, construimos desde nuestra reflexión una definición más rigurosa que implica ver a las políticas públicas como *procesos de acción participativa*, en donde exista un espacio no solo de participación sino de concurso de la sociedad, para la discusión y el debate de nuevos planteamientos que permitan atender las necesidades de la sociedad. Es necesaria, pues, la racionalidad social y científica en las decisiones públicas, cuyas acciones colectivas

tengan resultados reales y transparentes; de manera tal que sea posible evaluar dichos resultados y su impacto en los procesos sociales.

Habría que pensar en estructurar otra nueva conceptualización de las políticas públicas, a partir de las nuevas tendencias que se están dando, para romper con esquemas de una práctica que ha respondido, y relacionado, al predominio de un gobierno jerárquico cuya amplia autonomía, de ese mismo gobierno y de la burocracia, ha sido determinante en las decisiones. En contraste, habría que construirlo a partir de: 1. Un nuevo proceso de gobernar la vida pública para dirigir, organizar y gestionar la política pública para los usuarios. 2. Gobernar con la sociedad. 3. Reflexionar en que obra pública no depende exclusivamente del Estado. 4. Un nuevo modo jerárquico de gobernar, de manera interdependiente, análoga y de coparticipación. En síntesis, implica una nueva forma de pensar y de organizar los procesos de creación de las políticas públicas.

En este ejercicio de teorización de las políticas públicas ocurrimos a algunos autores que han profundizado en este tema. Los autores revisados son: Van Meter y otros, Lahera, Martínez, Aguilar Villanueva, Aguilar y Lima, y Uvalle. Durante el estudio de sus investigaciones hemos hallado coincidencias: afirman que son acciones decididas y efectuadas por individuos públicos y privados, de manera particular por parte del gobierno y participan actores sociales, con sus demandas y sus conflictos de intereses, para obtener respuestas satisfactorias. Uvalle es el único de los autores que incorpora el concepto de gestión pública.

Sobre el ámbito de acción de las políticas públicas, Van Meter y Van Horn (1993) sostienen:

[...] La implementación de las políticas abarca aquellas acciones efectuadas por individuos (grupos) públicos y privados, con miras a la realización de objetivos previamente decididos. A estas acciones pertenecen tanto los esfuerzos momentáneos por traducir las decisiones en propuestas operativas, como los esfuerzos prolongados para realizar los cambios, grandes y pequeños, ordenados por las decisiones políticas. (pp. 99-100).

Al respecto, Lahera señala que “[...] las políticas públicas son un factor común de la política y de las decisiones del gobierno y de la oposición. Así, la política puede ser analizada como la búsqueda de establecer políticas públicas sobre determinados temas, o de influir en ellas. A su vez, parte fundamental del quehacer del gobierno se refiere al diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas”. (2004, p. 7).

Por su parte, Martínez indica que:

[...] Las políticas públicas ni son siempre tan públicas, ni siempre responden a las necesidades de las personas a quienes están supuestamente dirigidas. En efecto son arena de contienda entre actores sociales con intereses de agendas particulares. Por ello, el carácter más o menos público de las políticas depende de cuan capaces sean de agregar demandas de los grupos en cuestión, de manera que den respuestas satisfactorias a los respectivos intereses y agendas. (2001, pp. 515-516).

Martínez opina también que si las políticas públicas han de responder a las necesidades de las personas, es necesario tomar en cuenta los criterios de oportunidad, calidad y transparencia. Muchas de las razones, históricas y teóricas, explican el descuido y hasta la omisión de la aplicación de las políticas; en opinión de Aguilar Villanueva: “[...] Para limitarnos al ámbito intelectual, la razón principal es la orientación que tomó la ciencia (sociología) política, junto con la administración pública, y que terminó por volverse dominante. En la perspectiva de la ciencia política estándar el proceso de gobierno y, más singularmente el proceso de decisión y puesta en práctica de las políticas no ocupó nunca centralidad alguna”. (1996, p.15).

Afirma también que hoy, en contraste, parece que la decisión de las políticas comienza a colocarse en el centro de la teoría política y administrativa gracias a la progresiva pluralidad, diferenciación, autonomía y en muchos rubros autosuficiencia de los individuos y de los grupos. Este hecho ha permitido también ir desmantelando la tradicional visión colectivista-*masista* de la política, en mucho

debido a las férreas teorías sociales estructurales y a la dilatada intervención estatal.

Por su parte, Aguilar y Lima argumentan que:

[...] Cuando se habla de política pública se hace alusión a los procesos, decisiones, resultados, pero sin que ello excluya conflictos entre intereses presentes en cada momento, tensiones entre diferentes definiciones del problema a resolver, entre diferentes racionalidades organizativas y de acción y entre diferentes perspectivas evaluadoras, estamos pues ante un panorama lleno de poderes en conflicto, enfrentándose y colaborando ante opiniones y cursos de acción específicos. (2009, pp. 5-6).

Uno de los conceptos relacionado con las políticas públicas es la gestión; al respecto, Uvalle precisa:

[...] Es el epicentro de la capacidad que los gobiernos demuestran para alentar tanto el desarrollo de lo privado como de lo público. Se corrobora así que la gestión pública tiene atributos institucionales que es indispensable considerar para que cualquier déficit de gobierno, sea contextualizado en los valores de la institucionalidad, la cual permite la coexistencia de los mercados, los ciudadanos, las organizaciones y las distintas esferas gubernamentales. (2004, p. 3).

Como bien dice Lahera, existe entre la política y las políticas públicas entidades diferentes pero se influyen de manera recíproca. Ambas se buscan en la opacidad del sistema político.

Tanto la política como las políticas públicas tienen que ver con el poder social. Pero mientras la política es un concepto amplio relativo al poder en general, las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos.

Lahera señala algunos elementos que pueden caracterizar a las políticas públicas:

- Acotar las discusiones políticas.
- Diferenciar problemas y soluciones de manera específica.
- Precisar las diferencias.
- Vincular los temas a soluciones más amplias o secuenciales.
- Plantearse esfuerzos compartidos.
- Participar de manera específica. (2004, p. 7).

1.1.3. La evaluación de las políticas públicas

El siglo XX es cuando aparece en el escenario del debate de los teóricos la evaluación de las políticas públicas. Una de las tendencias guarda estrecha relación con la preocupación de los gobiernos, dada la diversidad de participación plural de los actores en juego. Otra vertiente tiene que ver con el hecho de que vivimos en un mundo en perpetuo cambio, lo cual significa que los actores en los poderes públicos se ven en la necesidad de aprehender los problemas complejos, difusos y contradictorios y buscan resolverlos a través de implementación de políticas específicas. Esta cuestión exige lógicas comprensivas frente a los análisis atomizados y descontextualizados de los controles administrativos tradicionales.

En el documento publicado en Madrid por el Ministerio de Política Territorial y Administración Pública se indica que:

[...] La evaluación revela, actualmente, un campo complejo, con innumerables prácticas muy heterogéneas y con enfoques y finalidades diferentes. Presenta un desarrollo desigual en los distintos países y sigue mostrando ciertas tensiones entre el peso de sus componentes académicos y la lógica de las intervenciones públicas. En cualquier caso, tanto los estados como las comunidades científicas, reconocen, cada vez más, la necesidad de evaluar el funcionamiento y resultado de las instituciones y sus políticas para elevar sustancialmente la productividad y modernizar procesos específicos del sector público. (2010, p. 5).

La interesante aportación del documento es el pensamiento que se advierte en relación con las prácticas heterogéneas de la evaluación de las políticas públicas,

el carácter multidisciplinar, la eficacia y los resultados e impacto en función de los objetivos planteados:

[...] la evaluación es un instrumento integrado en el análisis de las políticas públicas de carácter multidisciplinar y de reciente especialización profesional que tiene por objeto apreciar la eficacia de los programas o políticas públicas, comparando sus resultados e impacto con los objetivos asignados y los medios puestos a su disposición, emitiendo un juicio de valor. El énfasis metodológico es la diferencia con otros instrumentos de información y valoración de los que se sirven los decisores públicos. Lo relevante de la evaluación es construir sus juicios apoyándose en una metodología que ofrezca las mayores garantías de credibilidad. (pp. 13-14).

Antes de reflexionar en torno a la evaluación de las políticas públicas habría que pensar rápidamente en su diseño, para darle orientación a la evaluación. En este sentido, en el diseño se determina un problema de interés público y se busca su solución. Pensamos que para ello debe de existir la capacidad de detectar un problema público, para lo cual deben participar la autoridad gubernamental y los actores sociales interesados en ayudar a resolver el problema; llámese sociedad civil, asociaciones civiles, centros de investigación, académicos, etcétera.

Para que la evaluación tenga sentido se deben diseñar y formular políticas públicas para la toma de decisiones y para la solución de necesidades sociales. En ese sentido, asumiremos que en la actualidad el surgimiento de la evaluación de las políticas públicas tiene que ver, y se relaciona, con la eficiencia y eficacia social de las políticas y programas implementados por el Estado, para conocer los resultados, beneficios e impacto social. De ese modo, se convierte en un instrumento para medir los resultados y el nivel de cambio obtenido en la sociedad.

En la práctica el gobierno pretende asegurar la calidad en las acciones implementadas, y en la observancia y autoridad para la corrección de sus políticas públicas, en apego al marco jurídico, normativo y de rendición de cuentas.

Desde el aspecto metodológico podemos referirnos a ejercicios de evaluación de políticas públicas a partir de estrategias establecidas para medir la efectividad de resultados. Por una parte, aparece la evaluación institucional (análisis cuantitativo), misma que examina los efectos de las reformas e innovaciones institucionales implementadas; la evaluación de procesos indaga, mediante un análisis riguroso, los resultados macro y micro de los programas y proyectos implementados; la evaluación de resultados plantea la situación inicial, antes de ser beneficiado por programas y proyectos, e indaga en los cambios de las condiciones de los beneficiarios a corto y mediano plazo, y la evaluación del impacto evalúa los resultados, o sea, qué ha cambiado; es decir, si la intervención e implementación de los programas y proyectos no se hubieran realizado.

No se pueden hacer a un lado las metodologías de corte cualitativo: la etnografía, grupos focales, entrevistas a profundidad, etcétera, pues evalúan, de algún modo, los resultados obtenidos en la aplicación de políticas públicas.

En este sentido, Cardoso argumenta que: “[...] La evaluación de las políticas públicas es un reflejo de toda la discusión epistemológica generada en torno a todas las posibilidades y formas de acceder al conocimiento. Plantea los dos principales métodos que la evaluación de las políticas públicas ha tomado de la investigación de las ciencias sociales: 1. Experimentación y métodos cuantitativos. 2. Métodos cualitativos”. (2006, pp. 61 y 63).

En general, se asume que la evaluación de las políticas públicas tiene que girar en torno a la búsqueda de un mayor sentido holístico, traducida en una lógica más integral. Una forma de delimitar a la evaluación de las políticas públicas es el hecho de definir asuntos estratégicos para el diseño de políticas públicas, en donde se establecen mecanismos para la toma de decisiones a nivel nacional, regional, local o municipal. Así, es necesario reconocer el aspecto fundamental de evaluar el impacto y resultados de la aplicación de las políticas públicas estructuradas para resolver un problema determinado.

Gracias a la aplicación de metodologías para evaluar los resultados obtenidos, se puede valorar que el problema público estructurado ha sido resuelto. Evaluar significa medir el impacto de los planes y programas gubernamentales e informar el nivel de cumplimiento de los programas y de las políticas implementadas. Medir el impacto significa evaluar si los resultados de los programas desarrollados se están convirtiendo en una forma de bienestar social.

En la parte introductoria de su libro, Bardach señala que:

[...] El análisis de las políticas públicas es una actividad política y social, que va más allá de nuestras decisiones personales. Primero, el asunto concierne y afecta a la vida de un gran número de conciudadanos. Segundo, los procesos y resultados del análisis de políticas usualmente involucran a otros profesionales e individuos interesados. El último, receptor o público incluye a varios subgrupos políticos con cierto grado de convergencia y/o divergencia con el análisis que uno realiza. (1998, p. 13).

En el ámbito metodológico (p. 14) plantea 8 pasos para el análisis de las políticas públicas. Como lo indica, la secuencia de estos pasos puede variar y no todos los pasos son necesariamente pertinentes en una situación particular. Los puntos a considerar son:

1. Definición del problema
2. Obtención de información.
3. Construcción de alternativas.
4. Selección de criterios.
5. Proyección de resultados.
6. Confrontación de costos.
7. ¡Decida!
8. Cuente su historia.

1.1.4. Las políticas públicas en el contexto de la educación superior

1.1.4.1. Antecedentes

Las reformas generadas en la política mexicana han impactado en los ejercicios de planeación y política educativa; dichos cambios se han realizado a lo largo de su historia.

Es un hecho que la educación superior mexicana no es ajena a las políticas públicas, y han marcado su rumbo y su historia en la conformación de un andamiaje educativo, merced a los programas implementados.

En la educación superior mexicana son diversos los temas relevantes que se deben atender, e incluyen la expansión del sistema, la escasez del financiamiento y su diversificación, la construcción de la sociedad del conocimiento, transparencia y rendición de cuentas, acceso y crecimiento de la matrícula, la profesionalización de los profesores, la investigación y su producción, la extensión y la infraestructura física y tecnológica. Valencia abona otros datos relacionados con los desafíos y paradigmas de la educación superior en nuestro país: “[...] Construcción de la sociedad del conocimiento; acceso universal a la educación superior; recursos presupuestarios acordes con los estándares internacionales; diversificación del financiamiento; transparencia y rendición de cuentas; internalización de la educación superior e implantación de mecanismos de evaluación y acreditación”. (2012, p. 283).

Los datos proporcionados por Tuirán (2012) son alentadores, pues opina que la trayectoria de la educación superior en los años recientes está marcada por un crecimiento cada vez más vigoroso de la matrícula total, veamos: mientras que en el ciclo escolar 2006-2007 alcanzó 2 millones 525 mil estudiantes (sin incluir el posgrado), en 2011-2012 se situó en 3 millones 274 mil y se prevé que en 2012-2013 alcanzará 3 millones 500 mil. La mayor parte del incremento de la matrícula durante los últimos seis años se produjo en la modalidad escolarizada.

El autor indica que el tránsito a las etapas de “masificación” y “universalización” de la educación superior constituye un complejo desafío tanto

para las instituciones de nivel superior como para las políticas educativas. México ingresó en 2010 a la etapa de “masificación” e ingresará en 2017 (de cumplirse la trayectoria prevista por la ANUIES) a la etapa de “universalización”. Esto significa que a diferencia de otros países, que ingresaron y transitaron por estas etapas en plazos considerablemente más largos, México irá de una a otra etapa en unos cuantos años, lo cual no es, por supuesto, un desafío menor.

El tema del financiamiento es otro de los temas de actualidad y se encuentra en la mesa del debate; puesto que es de gran importancia en la definición del futuro de la educación superior, sin olvidar que juega un papel determinante en el desarrollo y consolidación de las IES, en cuanto a la calidad.

En los últimos años el gasto público en educación ha disminuido, y las voces no son alentadoras ni indican un mayor presupuesto destinado para la educación superior; por el contrario, ante el descenso de los recursos públicos o su poco incremento presupuestal, las nuevas políticas de financiamiento buscan una mayor participación de los usuarios y gestores de los servicios educativos en el sostenimiento de las universidades, con la generación de recursos propios a partir de la venta de sus servicios; al respecto, Tuirán reconoce que las insuficiencias presupuestales han dificultado logros mayores. Por esa razón, la ANUIES ha propuesto transitar en fecha reciente hacia una política de financiamiento plurianual, con una meta precisa en el presupuesto para los próximos seis años: incrementar el financiamiento federal y estatal para pasar de alrededor de 1% del PIB, en la actualidad, a 1.5%, en los próximos años, que de concretarse permitirá a las instituciones educativas contar con más recursos y tener mayor certidumbre para avanzar en la planeación a largo plazo.

Hernández Pérez indica que “[...] hasta mediados de los ochenta el criterio de distribución del financiamiento para las universidades públicas se basaba en la matrícula. A partir de la década de los noventa se implementaron políticas y medidas que comenzaron a instrumentarse enfatizando los controles de calidad y eficiencia para acceder a nuevas formas de financiamiento”. (2005, p. 5).

Mendoza Rojas nos aclara puntualmente las fuentes de financiamiento de las universidades públicas:

[...] Las proporciones que representan el subsidio federal y estatal de cada universidad son variables y se establecen y formalizan a través de un convenio tripartito anual suscrito por el gobierno federal, el gobierno estatal y la universidad, respectivamente. Sigue apuntando que el segundo componente del subsidio público a las Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES) es el subsidio extraordinario o “fondos extraordinarios de apoyo a la educación superior” como lo denomina la SEP. No se trata de recursos que soliciten las universidades para satisfacer “necesidades extraordinarias”. Estos recursos estuvieron originalmente destinados a mejorar y asegurar la calidad de la educación, y posteriormente, al agregarse nuevos fondos abarcaron otros propósitos, entre ellos el crecimiento de la matrícula y la atención a pasivos financieros de las IES. (2011, p. 19).

Es importante señalar que a pesar de que se impulsa la participación y responsabilidad social de la sociedad en la construcción de la política educativa en México, y el reto es lograr la participación de los actores, todo apunta a que se sigue mirando al Estado como la solución para los problemas educativos de todos. Por otra lado, se han implementado programas y acciones con miras a la realización de objetivos, previamente establecidos, sin que los resultados sean contundentes en la solución de los problemas; el crecimiento de las IES ha sido favorable; aunque no para las autónomas pero sí lo ha sido para IES creadas con otras formas de organización académico-administrativas, en cuanto a su naturaleza, fines y objetivos.

Finalmente habrá que advertir que si bien se han tenido avances, los retos y desafíos son fuertes e inclinan la balanza a percibir que la educación superior enfrenta problemas en la construcción de políticas públicas educativas.

1.1.4.2. Las políticas públicas y la educación superior

Luego de conocer la relación de las políticas públicas y el Estado-institución, advertimos que en esta interrelación las políticas públicas han servido como

intermediarias para implementar programas y proyectos educativos. Podemos incluso concebir a las políticas públicas como uno de los ejes del Estado y la sociedad para la resolución de los problemas educativos.

En el diseño de las políticas públicas en la educación superior, como ya se dijo, también participa el Estado, las instituciones educativas y la sociedad civil. Es decir, las políticas públicas se hacen para los usuarios (autoridades educativas, profesores, alumnos, padres de familia), aunque en la práctica es un proceso lineal y jerárquico donde el Estado, hasta estos momentos, ha delineado las políticas educativas para este subsistema, y en general para toda la educación en su conjunto con sus niveles y modalidades.

Metodológicamente se sigue el esquema señalado en el apartado de políticas públicas: 1. Detección de un problema educativo; 2. Diagnóstico; 3. Acopio de información; 4. Determinación del problema; 5. Establecimiento de programas y proyectos educativos; 6. Solución, y 7. Evaluación de los resultados e impacto para valorar si se resolvió el problema atendido.

Desde nuestra perspectiva, las políticas públicas en la educación superior están orientadas, básicamente, a ejes como la calidad, la cobertura y la evaluación; asimismo, la tendencia de continuidad de las políticas educativas de un periodo a otro han marcado su rasgo distintivo, aunado al contexto de restricción presupuestal o financiamiento y al reconocimiento de que no está dentro de las prioridades de la agenda de ésta administración debido a que la urgencia del Estado mexicano es atender y resolver los problemas de reactivación de la economía y la seguridad social. Claro está que ha sido objeto de atención pero no en la magnitud esperada.

Otro rasgo importante son las políticas internacionales para el diseño de las políticas educativas, cuya tendencia es establecer mayores estándares de participación a través de acuerdos con organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con quienes México ha establecido

compromisos internacionales para programas específicos con metas específicas. Un ejemplo de estas relaciones se puede ver con los programas de movilidad estudiantil y de profesores a Estados Unidos y a la Unión Europea.

En este sentido, la educación superior también participa de las políticas públicas relacionadas con ejercicios de evaluación de sus políticas internas, tan es así que evalúa procesos académicos y administrativos del subsistema y de las instituciones de manera particular. Por otra parte participa en la evaluación y acreditación de los programas educativos en todas las universidades del país; se ha involucrado en acreditaciones con organismos internacionales, y adjudica la asignación de recursos ordinarios y extraordinarios, y además los evalúa mediante la rendición de cuentas.

Un ejemplo que se puede identificar en el ejercicio de las políticas públicas y que están orientadas a la educación superior lo marca Galaz, quien sostiene que:

[...] Se ha pasado de un estado indolente en la crisis, a un Estado que dijo (y dice) no intervenir en las instituciones, sino permanecer (monitorear) a la distancia, aunque por distancia entienda, de manera paradójica, una extraordinaria cercanía que llega al punto de propiciar cambios estructurales en instituciones que aspiran a ser un espejo de los planteamientos de diversos programas de apoyo financiero y, con ello, hacerse merecedores del maná presupuestal. (2009, p. 5).

Desde nuestra apreciación, la calidad en la educación superior debe ser una construcción social en el que se deben considerar las necesidades de la institución y las necesidades de la sociedad. Se ha convertido en un concepto multidimensional que dentro de sus haberes debe considerar el entorno universitario, en sus funciones de docencia, investigación y extensión; en los insumos y productos que se obtienen; en las exigencias del mercado laboral, y en la proyección social que se busca.

A propósito de la calidad, en el documento “Modelo de gestión educativa estratégica”, presentado por la Secretaría de Educación Pública, se plantea que:

[...] la reflexión teórica sobre la calidad educativa es muy extensa y, evidentemente, responde a las peculiaridades de cada sistema educativo y a sus concepciones ideológicas; mucho se ha discutido sobre cómo mejorar la calidad de la educación, sin embargo, al no contar con una definición clara de este concepto se sigue promoviendo el debate por la calidad educativa. (2009, p. 18).

Regresemos nuestra atención al tema de las políticas públicas en educación; Flores Crespo indica en su artículo “Análisis de política pública en educación: línea de investigación”, el estado de estas políticas argumentando: “[...] Los resultados de las políticas educativas en México están lejos de reflejar las esperanzas de bienestar, cambio y transformación que sobre la educación y el conocimiento se ciernen”. En otra parte del artículo sostiene que la definición de “política” es confusa. El término se equipara con una reforma, ley o un programa, y a partir de esta interpretación se emprende el análisis de política, lo que en ocasiones conlleva a construir una visión limitada y fragmentada. (2008, pp. 5 y 10).

Un ejemplo de la aplicación de las políticas públicas se observa en la evaluación y la acreditación de programas educativos, como parte de la política educativa de Estado en busca de la calidad. La estrategia consiste en que las universidades participen de un proceso para acreditarse y adquieran de ese modo el grado de programas acreditados. En la práctica, las universidades participan no obstante los resultados y el impacto no han cumplido las expectativas de las IES, puesto que siguen padeciendo problemas financieros para atender asuntos sustantivos relacionados con personal académico, infraestructura física y tecnológica, investigación y extensión universitaria. Al parecer se ha tomado como una “instrucción” en el contexto de las IES del país, sin que se hayan tomado en cuenta el contexto regional en el que se inscriben las instituciones, políticas de desarrollo, formas de organización académico-administrativo, tamaño de la institución, financiamiento, entre otros aspectos.

1.2. El quehacer de la gestión educativa

En este apartado se aborda la gestión educativa y se establece relación con las políticas públicas y la gestión pública para revalorar la gestión y su papel fundamental en la transformación educativa.

1.2.1. Referentes teóricos

En la última década en México se habla con mayor vehemencia sobre el tema de la gestión en el ámbito educativo, debido quizá a la diversidad de estudios e investigaciones que se han realizado, aunque resulta por demás significativo indicar lo difícil que es superar los hábitos de gestión vigentes, aún rígidos, burocráticos, verticales y con recovecos administrativos, donde predomina el paradigma del control. Lo rescatable de esta empresa es la premisa de que la gestión es un elemento determinante de la calidad en el desempeño de las escuelas.

La gestión pública en educación no es un hecho administrativo, como se ha considerado por años, sino que más bien debería ser parte fundamental de una organización pública educativa. En este sentido, es importante guardar distancia de la racionalidad administrativa y tener en cuenta la tendencia de que la gestión educativa debe tener como principio al sujeto, independientemente de la función que desempeñe: autoridad, supervisor, director, profesor, alumno, para lograr su satisfacción personal y profesional.

Por ello, habrá que ver a la gestión pública educativa como un *proceso*, en el sentido de los resultados que se desean obtener, en la solución de problemas socialmente identificados y que son relevantes para mejorar la calidad de la gestión. Lo básico en la gestión es la relación con el sujeto, para crear procesos de cambio en la organización educativa escolar e institucional en busca de volver eficaces a las instituciones. De este modo, se ha incorporado y puesto énfasis en la rendición de cuentas y la transparencia.

Así, analizar la gestión educativa nos obliga a establecer una relación entre las políticas públicas y la gestión pública, como procesos que no caminan por separado sino, por el contrario, son inherentes en las acciones que realizan.

Al respecto Uvalle aporta elementos para precisar la gestión pública:

[...] La gestión pública no es el confinamiento operativo de los estados, sino el conjunto de capacidades que permiten traducir en situaciones factuales los propósitos que dan vida a las políticas y programas de naturaleza gubernamental pero que tienen incidencia directa en la esfera de lo público. Por ello, es inexacto afirmar que la gestión pública es únicamente un asunto de procedimientos y técnicas en sí, porque su importancia llega a los diversos sitios de la sociedad en los cuales el público ciudadano juega un papel clave en su relación con el gobierno. El alcance de la gestión pública está dado por la relación directa entre la sociedad y el estado, los ciudadanos y el gobierno y las demandas ciudadanas y las políticas públicas. (2002, p. 4).

Desde esta mirada debemos advertir que la gestión educativa se refiere a los procesos de toma de decisión de las autoridades educativas para cumplir los fines y estrategias que acompañan a la política pública educativa en la solución del o de los problemas educativos. En este contexto, la premisa fundamental de la gestión pública debe estar orientada al ciudadano, para satisfacer sus necesidades sociales. La traducción para lo educativo sería satisfacer las necesidades educativas.

Por su parte, Casassus lo define como: “[...] la ‘capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada’. O dicho de otra manera, la gestión es ‘la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea’”. (1997, pp. 17-18).

En torno a la gestión Uvalle precisa que:

[...] Debe tener ambientes institucionales y políticos idóneos que favorezcan la coordinación, cooperación y evaluación como un sistema de vida, el cual debe evaluarse continuamente para aumentar la capacidad de gobierno. También los sistemas, procesos y

procedimientos, que son la base de la toma de las decisiones, deben funcionar con eficacia para orientar la ruta de los sistemas de implementación. Lo esencial en las relaciones intergubernamentales es que las capacidades de gestión que se desarrollen sean útiles para la interacción de los órdenes institucionales, porque de ahí depende la efectividad del federalismo real. (2009, p. 54).

Las anteriores definiciones no se contraponen con lo planteado por Aguerrondo, por el contrario, aclara el papel que la gestión ha jugado en lo educativo: “[...] la gestión educativa ha sido tradicionalmente un aspecto residual del quehacer institucional dentro de la escuela, en la medida en que se ha restringido a los ‘aspectos administrativos’ lo que, sin lugar a dudas, ocupaban en la teoría un lugar secundario, pero en la práctica un lugar cada vez más central”. (1996, p. 9).

Berales⁴ aporta otros elementos relacionados con las diversas formas para conceptualizar la gestión, sus funciones, objetivos y metas:

[...] Una distinción entre gestión educativa, gestión escolar y gestión institucional, del cual es válida su apreciación. Por una parte, la gestión educativa involucra las acciones y decisiones provenientes de las autoridades políticas y administrativas que influyen en el desarrollo de las instituciones educativas de una sociedad en particular. La gestión escolar corresponde al ámbito institucional e involucra objetivos y acciones o directivas consecuentes con dichos objetivos, que apuntan a lograr una influencia directa sobre una institución particular de cualquier tipo. La gestión institucional implica impulsar la conducción de la institución escolar hacia determinadas metas a partir de una planificación educativa, para lo que resultan necesarios saberes, habilidades y experiencias respecto del medio sobre el que se pretende operar, así como las prácticas y mecanismos utilizados por los sujetos implicados en las tareas educativas. (s. f., p. 2).

Con lo expuesto, se debe pensar que es fundamental dar paso a una visión transformadora, que priorice lo académico sobre la gestión puramente burocrática,

⁴ El estudio centra su análisis en la Escuela de Nivel Medio, No. 176, José Sixto Álvarez. Dto. Tacuaras, Departamento La Paz, Provincia de Entre Ríos, Argentina.

como regularmente se hace; es decir, que establezca líneas de acción transparentes y que posea el compromiso de mejorar las condiciones de la realidad institucional. Para ello, es necesario analizar las nuevas discusiones y transformaciones que se están generando en el campo de la gestión, que significa entre otros aspectos, acciones emprendidas para lograr los objetivos y metas de la organización institucional.

La gestión educativa es un nuevo paradigma, en el cual los principios generales de la administración y la gestión se aplican al campo específico de la educación. Por tanto, se enriquece con estos campos del saber. No se puede perder de vista que la gestión no es un mero instrumento técnico o de proceso de las políticas públicas. Existen interrelaciones que deben ser tomados en cuenta en los procesos de evaluación de la gestión.

Es menester subrayar que se ha impuesto por el Estado un modelo o paradigma de racionalidad administrativa para la educación superior, con ejercicios de planeación en el plano de lo nacional, regional y estatal. Esta tendencia en las políticas educativas ha llevado a que las universidades realicen esfuerzos de planeación más complejas y tareas de gestión en la búsqueda de recursos adicionales o extraordinarios a través de bolsas concursables que la SEP pone a disposición.

En el documento “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción” (1998), en su artículo 13, obliga a reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior y se indica:

- a) La gestión y el financiamiento de la enseñanza superior exigen la elaboración de capacidades y estrategias apropiadas de planificación y análisis de las políticas, basadas en la cooperación establecida entre los establecimientos de enseñanza superior y los organismos nacionales de planificación y de coordinación a fin de garantizar una gestión debidamente racionalizada y una utilización sana de los recursos. Los establecimientos de enseñanza superior deberían de adoptar prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades de sus entornos. Los administradores de la

enseñanza superior deben de ser receptivos, competentes y capaces de evaluar regularmente —mediante mecanismos internos y externos— la eficacia de los procedimientos y las reglas administrativas.

- b) Los establecimientos de enseñanza superior deben gozar de autonomía para manejar sus asuntos internos, aunque dicha autonomía ha de ir acompañada por la obligación de presentar una contabilidad clara y transparente a las autoridades, al parlamento, a los educandos y a la sociedad en su conjunto.

En este sentido, Terán, a partir de la incorporación de otros elementos, precisa el concepto de gestión:

[...] La adopción de maneras específicas en que las instituciones se organizan y conducen para cumplir sus propósitos, es sin duda, el rasgo central de la gestión escolar o educativa; ella representa una manera alterna de asumir la dirección de las instituciones. En términos organizacionales incluye: la presencia de procesos de planeación y evaluación para su desarrollo; la participación colegiada de sus comunidades; la transformación de las políticas educativas en actividades concretas y programáticas; el funcionamiento de disposiciones normativas para regular y hacer eficiente el quehacer escolar; el ejercicio de un liderazgo profesional firme y con un sentido académico claro; así como la preparación y actualización del cuerpo directivo como mecanismo para alcanzar una visión organizacional y una administración competente. (2008, p. 2).

Como bien sabemos, el concepto de gestión proviene de los planteamientos de la producción industrial y de la empresa y se circunscribe al mundo de la gerencia, el cual ha sido retomado y transferido al ámbito educativo, aunque desde una visión instrumental por su origen, y que teóricamente se ha ido modificando. En este sentido, la gestión tiene que ver con la planeación, ejecución, monitoreo y evaluación de las acciones que se realizan en una institución, para alcanzar los objetivos establecidos previamente con eficiencia y eficacia.

La gestión educativa ha cobrado importancia en las agendas educativas a grado tal que Aguerrondo (2004) argumenta que la gestión actual de los sistemas

escolares tensa la gobernabilidad, pues en tanto mejora la eficiencia, la calidad y la equidad crea nuevos cambios que, justamente, cuestionan la gobernabilidad. (p. 8).

Por su parte, Cantero plantea algunos elementos conceptuales de la gestión escolar:

- De acuerdo con su naturaleza y direccionalidad, la gestión escolar consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional que, en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias, apelando a “recursos de autoridad e influencia” para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos.
- En este proceso predominan las interacciones de tipo comunicacional.
- Se trata de relaciones intersubjetivas que ponen en juego toda una trama compleja y profunda de comportamientos, actitudes, motivaciones, representaciones, etcétera, donde los componentes emocionales, valorativos e ideológicos tienen una fuerte incidencia y se entretajan con los de tipo cognitivo y tecnológico, requiriendo para su comprensión de un abordaje multidisciplinario.
- Comprenden a directivos, docentes, padres, vecinos, etc.
- Cuando las condiciones lo permiten, tienen lugar en los espacios comunes de las organizaciones escolares.
- Dependiendo de los diversos niveles de complejidad de las organizaciones escolares se concretan en múltiples modalidades de interacción formal e informal.
- Son mediaciones o articulaciones entre la normatividad, las condiciones de trabajo y las prácticas de los actores.
- Se plantean explícita e implícitamente la consecución de un conjunto de logros. (1999, pp. 63 y 64)

Como se advierte, el concepto de gestión es polisémico, en tanto se puede abordar desde lo administrativo, gerencial, gestión pública, por competencias, organización, calidad, institución, educativo, entre otros.

Bautzer aporta la idea de la importancia de la gestión del capital intelectual como ventaja competitiva en la construcción de las organizaciones de educación

superior, y sobre la gestión de conocimiento y sus posibilidades en la formación del pensamiento social concluye:

[...] Las instituciones educativas, principalmente las de base, no pueden ser administradas exclusivamente con modelos tradicionales de gestión empresarial por la naturaleza y peculiaridades del servicio, por lo tanto sus gestores deberán desarrollar sistemas intuitivos y contingentes basados en el capital intelectual, en herramientas que estructuren el día a día las instituciones a fin de sustentar el crecimiento y posibilitar alternativas en situaciones de crisis preservando la naturaleza de la escuela. (2010, pp. 15 y 21).

Desde 1950 los estudios sobre la gestión de las instituciones han sido importantes, en tanto que examinan sus formas de organización y comprenden su estructura, funcionamiento y formas de organización, entre otros aspectos. De Vries e Ibarra entienden a la gestión como:

[...] Las maneras específicas en que la universidad se organiza y conduce para lograr sus propósitos esenciales. Afirman que se trata hasta ahora, de un campo problemático casi inexplorado, que ha quedado marginado de los debates en curso sostenido por los estudiosos y expertos de la universidad. Considerada erróneamente como una cuestión meramente instrumental. (2004, p. 575).

En este sentido, vemos que la gestión institucional es un proceso amplio, integral y participativo, cuya esencia es la transformación de las instituciones y se concreta en la construcción e implementación de proyectos educativos institucionales, puesto que dan sentido y orientación a las tareas cotidianas de las instituciones educativas.

En esta idea de aportar elementos en torno al concepto de gestión institucional, aquí la apreciación de Romo, quien plantea que: “[...] Es un proceso de organización del trabajo humano para conseguir objetivos y metas. Dichos principios de gestión, se relacionan con la voluntad de modificar, necesidad de

decidir y posibilidad de regular la ejecución de las opciones en función del medio ambiente". (2014, p. 270).

Por su parte, Villarreal asegura:

[...] La gestión institucional es un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos del conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la oportunidad educativa, misma que se vincula con gobierno y dirección, es decir, con el resguardo y puesta en práctica de mecanismos necesarios para lograr los objetivos planteados y que en este marco el hacer se relaciona con el pensar, el rediseñar y el evaluar. (2005, p. 1).

En la cuestión metodológica, producto de una revisión bibliográfica, se exponen cuatro pasos fundamentales, en nuestra opinión, en la formulación de planes estratégicos para la gestión institucional, claro que pueden variar en su abordaje, pero en esencia están presentes de manera intrínseca.

1. La formulación del plan
2. La implementación
3. La ejecución
4. La evaluación

Los paradigmas multidimensional y sistémico son propuestas teóricas que aparecen en el escenario de la gestión educativa. La visión multidimensional impone la necesidad de deconstruirlo y reconstruirlo permanentemente, lo cual significa que las teorías, paradigmas de educación y ciencias sociales son obra del ser humano, actuando e interactuando en un conjunto de circunstancias y oportunidades históricas. Mientras que el enfoque sistémico, plantea que toda práctica educativa guarda relación con todo un sistema. Es un enfoque que guarda el todo y sus partes.

El modelo de gestión educativa estratégica es otro de paradigma teórico-metodológico vinculado con la transformación y el funcionamiento de las escuelas para el logro educativo de calidad.

En el documento de la SEP se señala que: “[...] La noción que subyace a la gestión estratégica, constituye el hilo conductor del proceso de formación y desarrollo de competencias en educación. Se parte de la certeza de que la gestión estratégica es una competencia en sí misma y al mismo tiempo una meta competencia”. (2009, p. 41).

En la relación gestión-calidad educativa el aporte de la planeación estratégica, como referente metodológico, pueden ser otra de las vías o procedimientos que permita anticipar las acciones para la mejora continua.

Precisamente sobre este aspecto, Mintzberg puntualiza:

[...] La planeación estratégica es una herramienta que permite a las organizaciones prepararse para enfrentar las situaciones que se presentan en el futuro, ayudando con ello a orientar sus esfuerzos hacia metas realistas de desempeño, por lo cual es necesario conocer y aplicar los elementos que intervienen en el proceso de planeación. Indica que se encuentra entrelazada de modo inseparable con el proceso completo de la dirección. (2007, p. 7).

La aplicación de esta metodología permite pensar a las instituciones y su organización sobre su propia estructura y recursos, a través de la revisión de la misión, visión y la realización de un análisis FODA (en lo interno: fortalezas y debilidades y en lo externo: amenazas y oportunidades).

Por su parte, Monroy plantea cinco componentes vinculados con la aplicación de la metodología de la planeación estratégica:

1. Fines: especificación de objetivos y metas.
2. Medios: selección de políticas, programas, procedimientos y prácticas para alcanzar los objetivos y las metas.
3. Recursos: determinación del tipo y cantidad de recursos necesarios, de su obtención y de la asignación de actividades.

4. Implantación: diseño de los procedimientos de toma de decisión y de la manera en que éstos deben de ser organizados.
5. Control: diseño de los procedimientos para detectar errores o fallas en el plan. (1979, pp. 19-20).

Al igual que Monroy, Mintzberg plantea cinco pasos de la planeación estratégica: fines, medios, recursos, realización y control.

Aguerrondo sostiene que entre los desafíos de la gestión institucional está responder por sus resultados, y argumenta que tiene más probabilidad de ser selectiva cuando:

- Son capaces de transmitir prioridades claras que ordenen toda la tarea de la unidad escolar.
- Se focalizan sobre lo académico. Para esto se requiere de un currículo estable, bien definido, ordenado, estructurado y bien diseñado.
- Instalan prácticas de evaluación y seguimiento permanente, no solo del resultado final del aprendizaje sino de otras dimensiones del proceso educacional. Esto permite localizar los puntos urgentes y tomar las decisiones adecuadas.
- Incrementan el tiempo instruccional a través del control efectivo de las pérdidas de días de clases, de la buena organización de los sistemas suplencias de profesores, del uso del tiempo de clase, etc.
- Establecen incentivos para los profesores, tales como status y reconocimiento profesional y de méritos por llevar a los alumnos a altos niveles de aprendizaje.
- Instalan instancias de entrenamiento en la enseñanza de técnicas prácticas efectivas antes de llevar a la práctica innovaciones en los programas y contenidos de la enseñanza.
- Generan un clima positivo o ethos escolar. (1996, p. 16).

1.3. El quehacer de la organización institucional

1.3.1. Referentes teóricos

Las teorías de la organización son una de las categorías por abordar. No se trata de un estudio exhaustivo de las teorías de la organización (Taylor y su racionalidad

organizacional positivista; Mayo y la escuela de relaciones humanas, entre otros), sino más bien de una aproximación, para ubicar la postura teórica y metodológica.

La organización educativa ha cobrado relevancia en el marco de las ciencias sociales y, sobretodo, en el de las ciencias de la educación. Las investigaciones teóricas y metodológicas sobre la institución o la escuela identifican como una de tantas preocupaciones lo organizativo.

Cabe señalar que la tarea educativa no se realiza en el vacío ni de manera desorganizada ni poco planeada; por el contrario, se establece una relación del sistema educativo con el Estado y se traduce en las políticas públicas. Este binomio permite comprender la lógica general y específica del papel de la educación en cualquier contexto: nacional e internacional.

Organizar significa planificar; es un proceso interno que todas las instituciones deben realizar. Al igual que los centros escolares, todo sistema educativo e institución educativa posee una organización: infraestructura física y organizacional, leyes y normas y está conformada por actores sociales que persiguen objetivos comunes.

Aquí algunas formas de definir a la organización educativa: proceso en el que se interrelacionan elementos que intervienen en una realidad para llevar a cabo acciones educativas; es un sistema de estructuras y significados que implementan los miembros de una organización; lugar en donde se establecen relaciones humanas dialógicas y representa un patrón de creencias, expectativas, valores y conductas compartidas; espacio en donde se dan un conjunto de comportamientos socialmente reconocidos dentro de la organización, se establecen las reglas del juego, las normas y el clima organizacional y se conjugan los valores culturales, los símbolos compartidos y las suposiciones compartidas; orientado a la realización de proyectos que fortalecen las dinámicas institucionales y el trabajo en equipo, para transformar insumos en productos satisfactorios para las necesidades educativas. Sin duda, los centros educativos son organizaciones que representan la confluencia espacial y temporal del conjunto de normas, personal académico y

administrativo, objetivos, procesos y prácticas de transmisión y aprendizaje del sistema educativo.

Es importante el ejercicio de Rivas, quien resume las teorías que se han desarrollado en su devenir histórico. Inicia con la científica y concluye con la de la autocrítica organizada que integra en sí mismas a las del caos y la complejidad.

Cuadro 1. Catálogo de teorías de la organización

TEORÍAS DE LA ORGANIZACIÓN	TEÓRICOS
Teoría científica	Town, Taylor, 1900
Teoría funcional	Fayol, 1916
Teoría burocrática	Weber, 1924
Teoría de las relaciones humanas	Mayo, 1920; Follet, Maslow, 1954; Herzberg, 1966; McGregor, 1957
Teoría de los sistemas cooperativos	Barnard, 1938
Teoría de los sistemas	Beterlanffy, Katz, Rosengweis
Teoría del comportamiento	March y Simón, 1961; March, 1965; Simón, 1979 y 1984
Teoría política	Selznick, Pfeffer, Croazier
Teoría del desarrollo organizacional	Lewin, McGregor
Teoría de la contingencia	Burns, Slater, Woodward, Child
Teoría de los recursos y capacidades	Barney, 1991
Teoría de la población ecológica	Hannan y Freeman, 1977 y 1984
Teoría institucional	Dimaggio, Powell, 1983; Meyer, Rowan, 1977
Teoría de la agencia	Rummell, Schendel, Teece, 1991
Teoría de los costos de transacción	Williamson, 1975 y 1985
Teoría el caos determinista	Cambell, 1993
Teoría de los sistemas complejos adaptativos	Kauffman, 1995
Teoría de la autocrítica organizada	Maturana y Varela, 1980

Fuente: *Evolución de la teoría de la organización*, de Rivas, 2007.

Por otro lado, Ball sostiene:

[...] Los análisis organizativos han referido poco sobre cómo funcionan las escuelas en la realidad cotidiana de las mismas y los teóricos de la organización han permanecido encerrados explícita e implícitamente dentro de los parámetros anuladores de la teoría de sistemas y han tendido a descuidar la descripción a favor de la prescripción o a moverse de

manera vacilante entre las dos. Prefieren la pulcritud abstracta del debate conceptual al desorden concreto de la investigación empírica dentro de las escuelas. (1989, p. 4).

Argumenta además que: “[...] Las teorías actuales de la organización son ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización. Exponen argumentos en términos de la racionalidad y la eficiencia para lograr el control. Los límites que imponen a la concepción de las organizaciones realmente descartan la posibilidad de considerar formas alternativas de organización”. (p. 6).

A partir de las reflexiones de Ball podemos aseverar que predomina un tipo de conceptualización basado en el aumento del control administrativo de las organizaciones, donde la tarea del administrador es llevar a las personas y a las organizaciones a una unión fructífera y satisfactoria, basándose en un orden social más amplio.

Por su parte, Castro expone:

[...] Uno de los elementos que contribuyó a la marginación de las organizaciones educativas fue su estructura racionalmente construida para cumplir un papel de mero replicador del sistema social; en consecuencia, se vio desbordada, al utilizar un sistema fragmentario proveniente de una concepción científico-racional, que al no entender la movilidad ricamente creativa de la realidad transformó a la organización educativa en un sistema defensivo capaz de detener esta avalancha imparable de transformaciones. (2001, p. 98).

Desde el paradigma de la complejidad el autor recupera la concepción del individuo para entenderlo como un ser complejo, con múltiples relaciones. Apunta que debe entenderse a las organizaciones desde el sujeto, componente importante de su estructura, pues toda organización que se precie de serlo está conformada por individuos en interrelación para conseguir un objetivo común: su autodesarrollo.

De Vries apunta que el enfoque clásico en el estudio de las organizaciones ha sido el que se centra en sus estructuras y en el reconocimiento de las condiciones del contexto que las influyen o determinan. (2004, p. 579).

Es cierto que la institución educativa es una organización social en la que confluyen relaciones humanas, sociales, relaciones de poder y simbólicas e ideologías, entre otras, que se van estructurando, y marcos normativos y reglas que regulan o limitan la vida institucional y pedagógica. Es decir, que al interior de la institución se construyen formas de organización que trascienden el contexto del aula. A decir de Aguerrondo, el campo de la organización hace referencia fundamental a los aspectos de estructuración de la forma institucional. Señala que el conjunto del sistema educativo puede verse como una serie de organizaciones que traban o facilitan la provisión de un servicio educativo de calidad. (1996, pp. 5 y 6).

Se concibe la idea de que organización es un ámbito de fricciones y ajustes de estrategias e intereses permanentes, que implica buscar acuerdos comunes sobre la tarea a realizar.

Por su parte, Gairín sostiene que toda organización es social, pues su origen y sentido se encuentra en lo social y por tanto su progresivo desarrollo debe estar también íntimamente ligado con lo social. Apunta sintéticamente algunas de las causas de su crecimiento organizacional

- La relación recíproca entre progreso técnico y desarrollo organizacional. La técnica con su progreso produce efectos en las organizaciones pero, a su vez, el avance técnico es estimulado por las organizaciones.
- El modelo de sociedad y economía. Así hay un mayor desarrollo organizacional en las sociedades complejas, democráticas y en aquellas de predominio urbano sobre lo rural.
- La eficiencia de la propia organización para obtener determinados objetivos, que potencia la multiplicidad de estructuras organizativas. (1996, pp. 69-70).

Al decir de Bardisa: “[...] el campo de la organización escolar ha despertado un interés creciente en textos académicos, por el cambio en las perspectivas epistemológicas que sirven de apoyo a los análisis teóricos con los que se puede llegar a comprender a las escuelas como organizaciones”. (1997, p. 15).

Añade, además, que hay que tener en cuenta lo que sucede en las organizaciones en general para comprender lo que pasa en la escuela, al tiempo que hay que conocer las particularidades de las organizaciones, de cada organización, para alcanzar una teoría general de las mismas, que mejore la comprensión de ciertos aspectos de la escuela. Cabe hacer mención que el análisis de Bardisa es desde una perspectiva política. Señala que es necesario relacionar dos enfoques que generalmente se presentan disociados. Por una parte, el enfoque interno, que persigue analizar y estudiar las escuelas como sistema de actividad política (micropolítica educativa) y, por otra, el enfoque estructural, que presenta a la escuela como un aparato del estado responsable de la producción y reproducción ideológica (macropolítica). (p. 18).

Desde nuestra visión el aporte de micro política en las organizaciones educativas pretende modificar los esquemas tradicionales racionales en tanto que no se pueden abarcar en toda organización política elementos cooperativos ni conflictivos.

Los aportes de Blase en torno a la micropolítica en la organización escolar —como un tema emergente de la investigación educativa— ayuda a comprender que es una dimensión fundamental del cambio escolar en general y, específicamente, un núcleo central de la mayoría de los enfoques de reestructuración de la organización y la vida cotidiana de las escuelas. (2002, p. 1).

Plantea también que las estructuras y los procesos micro políticos son fundamentales para el cambio y la innovación, así como la estabilidad y el mantenimiento de los centros escolares. De hecho, tanto los procesos convergentes y divergentes como las estructuras constituyen el “estado” político de una

organización escolar, aunque la importancia de cada uno varía a lo largo del tiempo. (p. 3).

Si bien es cierto que se deben construir formas de organización, en la práctica el crecimiento de las universidades las ha convertido en organizaciones educativas más complejas. En este sentido, Casillas y López afirman:

[...] Los fenómenos de burocratización se extendieron. Indican que los procesos de burocratización cobran relevancia no solo por su efecto transformador en el plano organizacional, sino también, por la modificación de las relaciones sociales universitarias y el surgimiento de un agente prototípico de la universidad moderna: el burócrata profesional. Sugieren la desburocratización de las universidades y el fortalecimiento de la vida colegiada. (2006, p. 91).

Por su parte, Arocena nos acerca al concepto de racionalidad organizacional:

[...] Da cuenta del proceso histórico del debate en el análisis organizacional. Se contrapone a esa visión mecánica de la organización en donde predomina la eficiencia y la eficacia y no las organizaciones humanas como “instrumento de la acción colectiva”, como “sistema de relaciones sociales” y como “sistema de normas y valores”. Aborda a la racionalidad organizacional y lo entiende como la adecuación de los recursos humanos y materiales a los fines de la organización. (2010, p. 21).

Frente a la insatisfacción para dar respuesta a los procesos sociales de la organización escolar desde la perspectiva del racionalismo, en el que las leyes del reduccionismo se consideraron apropiadas para explicar las relaciones entre entidades económicas o las interacciones de variables que ocurren en los seres vivos, surgió el enfoque sistémico.

Dicho enfoque también está presente en el desarrollo de las teorías de la organización. En este sentido, Monroy argumenta que en ese marco general de referencia, se integra por tres conjuntos de conceptos que se interrelacionan formando un sistema:

- Enfoque de sistemas (o sistémico)

- Inter-transdisciplina (participación)
- Metodología de sistemas (o sistémica). (1997, p. 1).

1.3.2. Tendencias y enfoques metodológicos

Durante nuestra indagación nos encontramos con que los autores revisados coinciden en argumentar que existen tres tendencias fundamentales en los paradigmas y modelos de la organización educativa:

- El paradigma racional-tecnológico.
- El paradigma interpretativo-simbólico.
- El paradigma sociocrítico. Incluye la perspectiva micropolítica.

Uno de los enfoques metodológicos por revisar, particularmente, en el campo de la organización educativa es el del pensamiento complejo. Al respecto, Castro plantea:

[...] Bajo la mirada atenta de la complejidad, las organizaciones educativas adquieren un nuevo significado. Son organizaciones autopoieticas. Esto significa la capacidad de un sistema para organizarse de tal manera que el único producto resultante es el mismo. No hay separación entre productor y producto. El educador y el educando, en constante autoorganización, retroalimentación. La organización educativa está en constante interacción con su comunidad, se autoorganiza permanentemente en infinitas interacciones con ella. (2001, p. 107).

Por su parte, Ball esboza un esquema para el análisis de la organización escolar desde la perspectiva de la micropolítica, para comprender los acontecimientos de la vida escolar, entre las que destacan: control, diversidad de metas, ideología y conflictos. (1989, pp. 7 y 8).

El paradigma de la contingencia, como marco teórico y metodológico, puede ayudar a comprender los conceptos de organización —en torno a la estructura organizacional—, para analizar qué respuestas se derivan y valorar hasta dónde incide en las prácticas de los agentes al interior de la institución. La tesis de esta

teoría, como lo indica Castro, es que cada organización desarrolla la estructura organizativa más adecuada al entorno (ambiente) en que se mueve. Hay que procurar la coherencia entre el entorno y la estrategia de negocio. (2007, p. 79).

Los aportes metodológicos de la teoría general de sistemas es otra de las líneas de investigación por trabajar, ya que se presenta como una forma sistemática y científica de aproximación a la realidad educativa, como orientación y ejercicio interdisciplinario. La relación entre las teorías de la organización y la de sistemas, como lo indican los teóricos, ha llevado a la conformación y análisis de los sistemas cerrados y abiertos en las instituciones educativas.

Desde la visión de Monroy:

[...] La metodología de sistemas fomenta la adopción de una actitud, del desarrollo de aptitudes y de un modo de proceder de indagación, de búsqueda permanente. Representa el conjunto de conceptos básicos que implican la preocupación por la búsqueda del cómo buscar, cómo encontrar, cómo integrar, del mismo cómo integrarse con los otros dos conjuntos de conceptos básicos: enfoque e inter-transdisciplina. (1997, p. 2).

Blase (2002) sugiere investigaciones relacionadas con estudios micropolíticos de los procesos de reestructuración, tales como la toma de decisiones, trabajo en equipo, la influencia, la colaboración, la resolución de problemas, la comunicación, el consenso, la solución de conflictos, la planificación, el establecimiento de metas, la resistencia, la predisposición, el desarrollo del punto de vista, la aceptación de riesgos, el fracaso, la investigación-acción y la confrontación. Además de ello, los estudios sobre las estructuras particulares, formales e informales como: el liderazgo, el tiempo, la recompensa y el apoyo, contribuirían a aumentar nuestro entendimiento sobre la reestructuración de las escuelas. (p. 9).

Por su parte, San Fabián señala que el escaso impacto de la organización en el cambio educativo está relacionado con la tradición de la investigación y presenta debilidades. Aquí algunas de ellas:

- La dependencia que guarda respecto de la investigación realizada sobre las organizaciones no escolares y la falta de un cuerpo significativo de investigación propio.
- Los estudiosos de las organizaciones no se han interesado mucho por las escuelas, pues son reacios en admitir las características peculiares de la escuela como organización. Por su parte, los investigadores de la educación han dado poca importancia al fenómeno de la organizacional. Como consecuencia, la escuela como institución ha sido considerada como una caja negra, cuyas actividades eran pasadas por alto en los análisis de los procesos escolares.
- Hay un predominio de los estudios referidos a las estructuras formales del sistema escolar.
- La escasez de investigación empírica, con abundante reflexión filosófica y elaboración teórica.
- La insuficiente experiencia en procesos de investigación interpretativos y críticos, frente a los que dominan los diseños positivistas y los métodos cuantitativos. Entre otros. (2011, pp. 54-55).

Como se puede advertir, existe una diversidad de problemáticas y necesidades relacionadas con el campo de la organización educativa, desde los referentes teóricos, investigaciones y metodologías que permitan aproximarse al quehacer de las instituciones educativas en el contexto en el que se desenvuelven.

CAPÍTULO 2

La garantía de la calidad, la evaluación y la acreditación en la educación superior

En este capítulo, se aborda de manera general las teorías de las políticas que delimitan la evaluación y la acreditación en la educación superior, en el contexto internacional y nacional. Sigue estando presente el elemento articulador de la tesis: calidad, a la cual se le dedica un apartado de este capítulo.

Este ejercicio permitirá reconocer que los procesos de evaluación y acreditación tienen como marco de referencia las políticas públicas del Estado a través de las instancias gubernamentales, tanto de la SEP como de los organismos evaluadores y acreditadores.

2.1. Las políticas públicas y la calidad en la educación superior

Respecto a las políticas de calidad en la educación superior, diremos que es un concepto que en la actualidad ha cobrado gran relevancia y es el centro de la atención de debates académicos, de órganos y agendas de gobierno y de instituciones educativas. Como se ha expresado, y sin temor a equivocarnos, es el reto central del Estado debido a la necesidad de establecer y cerrar brechas en torno a una mayor vinculación con la sociedad, mayor apertura del mercado laboral para los egresados y una mejor formación científica y académica de los profesionistas. Para ello, le apuesta a fomentar la cultura de la evaluación y la acreditación en las instituciones de educación superior, como una alternativa para garantizar la calidad de los programas educativos.

Así, este hecho ha sido legitimado desde el punto de vista teórico, político, social, académico y educativo en todos los niveles y ámbitos de la vida escolar, desde lo básico hasta lo superior. Alrededor de la calidad se han creado criterios, metodologías, técnicas, procedimientos y organismos evaluadores y acreditadores. En el caso de México, los organismos acreditadores son asociaciones civiles reconocidas que se encargan de dar su valoración de acreditado o no acreditado a los programas educativos de las IES. Dichas agencias han creado sus propios criterios e indicadores sobre la base de un marco general del COPAES, instancia creada por la SEP.

Conceptos como multidimensionalidad, dimensiones, misión, requisitos normativos, satisfacción de necesidades, resultados, entre otros, enmarcan a la calidad vista por los autores que trabajan en este apartado. No olvidemos que el reto básico de la calidad tiene que ver con eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia.

Garbanzo advierte que:

[...] En los distintos debates sobre el concepto de calidad educativa, es generalizado el carácter de multidimensionalidad en torno a su definición, así como su complejidad para operacionalizarlo y aproximarse a una definición; situación que se debe, en gran medida, a su carácter subjetivo, lo cual ha provocado una infinidad de posiciones, según desde al ángulo desde el cual se mire y la visión de quienes lo analizan. (2008, p. 12).

En el contexto latinoamericano González y Santamaría argumentan que han surgido muy diversas concepciones del término «calidad», desde aquellas que la asumen bajo nociones difusas de perfección y excelencia, hasta otras que varían dependiendo del esquema que se toma como punto de partida para su definición. Los autores arguyen:

[...] El esquema parte de la institución y del sistema educativo, la calidad se entenderá como el cumplimiento de requisitos y reglamentos establecidos, por ejemplo, en términos de costo-beneficio, infraestructura avanzada y optimización de recursos, eficiencia terminal

y calificación del personal académico. Si el punto de comparación es el conocimiento, la calidad tendrá que ver con la actualización de las disciplinas y la adopción de planes de estudio que se encuentran en las fronteras del saber. Si el interés está en el mercado de trabajo, la adquisición de competencias que respondan a los requerimientos del sector productivo; y si partimos del ámbito social, la pertinencia se convertirá en su elemento distintivo. (2013, p. 133).

Pese a que depende de la perspectiva desde donde se quiere abordar la calidad, como lo señalan González y Santamaría, no se puede perder de vista que existe un concepto central de la calidad vinculado con asumirla como proceso y que debe estar orientado hacia resultados (medir, evaluar y mejorar). Se mide lo que se hace, en cuanto al funcionamiento institucional cualitativo y cuantitativo; se evalúa para analizar qué se hace y cómo se hace, y se evalúan resultados para romper con las inercias para el cambio; en este sentido el reto consiste en valorar si la institución, en este caso la educativa, está dispuesta a mejorar.

Márquez abona otros elementos teóricos de la calidad y su dimensión:

[...] La calidad educativa es un concepto normativo integrado por, al menos, las siguientes dimensiones: filosófica, pedagógica, económica, cultural y social. En este sentido se entiende que un sistema educativo es de calidad, cuando en la dimensión filosófica se considera que sus contenidos son relevantes al grupo social al que está destinado, y por lo tanto responden a sus necesidades y aspiraciones; en la dimensión pedagógica, la calidad implica que se cubran eficazmente las metas propuestas en los planes y programas educativos; en la económica que los recursos destinados, al impartirla sean eficazmente utilizados; en lo cultural que los contenidos y métodos, resulten pertinentes al conglomerado social, y en lo social, que sea equitativa e igualitariamente distribuidas las oportunidades de acceso, permanencia y culminación de los ciclos escolares. (2004, p. 479).

El planteamiento realizado por Márquez indica lo ideal, conceptualmente hablando, de las funciones de las IES para mejorar la calidad de sus funciones. El problema radica en que ni el Estado ni las IES han podido resolver los estándares de la calidad, lo cual implica planes de estudios actualizados, profesores

posgraduados con niveles de doctorado y posdoctorado, cuerpos académicos consolidados, producción académica de calidad, vinculación con la sociedad, infraestructura física y tecnológica modernas, bibliotecas actualizadas y digitalizadas, por mencionar solo algunas.

Kent Serna y De Vrie conceptualizan la calidad en sus diferentes definiciones, y resaltan las más comunes: (1996, p. 4).

1. La calidad definida como lo excepcional: éste es el concepto académico tradicional que da reconocimiento a logros intelectuales sobresalientes por sus contribuciones específicas al avance del conocimiento.
2. La calidad entendida como la consistencia del producto: éste es un concepto más cercano al ámbito de la industria donde la búsqueda de métodos para reducir los defectos en el producto o el servicio ha sido una de las banderas del pensamiento de la calidad total. Caben aquí estándares de calidad como la ISO 2000.
3. La calidad concebida como el cumplimiento de una misión: en este caso, estamos ante el concepto de eficacia y eficiencia en el cumplimiento de objetivos previamente trazados.
4. La calidad definida como la satisfacción de las necesidades del cliente: este concepto es el más cercano a la calidad definida por el mercado, que premia el valor recibido a cambio de una inversión. Los clientes de la educación superior pueden ser varios: los estudiantes en forma personal o el sector productivo.
5. La calidad entendida como la transformación de la persona: éste sería un concepto derivado del pensamiento educativo o pedagógico, con el concepto de valor agregado educativo, que postula que la educación contribuye primordialmente al mejoramiento de la persona o del ciudadano.

Para el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CCA): “[...] La calidad es ‘la propiedad o conjunto de atributos de un bien o servicio que permite[n] juzgar su valor a partir del cumplimiento de criterios previamente establecidos y que garantizan, en principio, tanto la reducción y eliminación de deficiencias del producto o servicio como la satisfacción de necesidades asociadas a lo que se pretende ofrecer’”. (2014, p. 17).

Juárez y Paredes indican que: “[...] El concepto de calidad tiene diversas acepciones, que aunque existe un consenso en cuanto a su nivel de complejidad, multidimensional y holístico, ya que se puede emplear en cualquier área de la educación (docencia, aprendizaje, infraestructura, currícula, métodos, etc.) y en cada uno supone formas específicas de evaluación”. (2006, p. 5).

González y Santamaría (2013) establecen como ejes de la calidad: la equidad y la cobertura, eficacia y eficiencia y pertinencia y trascendencia. Como hemos anotado con anterioridad, la calidad es un concepto polisémico, y por tanto se puede abordar desde varias perspectivas: empresarial, epistemológica, filosófica, axiológica y educativa.

Por ahora, se rescata el impacto que tiene el concepto de calidad, en tanto que se ha trasladado desde un enfoque empresarial al terreno de lo educativo. De este modo, valora desde un enfoque educativo, y en específico, el tema de la evaluación y la acreditación de la educación superior.

2.2. Tendencias de la educación superior a nivel internacional

Organismos multilaterales buscan dar cuenta del estado que guarda la educación superior: a nivel mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM). En lo regional, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y en lo nacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Aunque no se descarta el hecho de que con estos organismos internacionales estamos inmersos en un modelo estrechamente vinculado con la competitividad económica y social. Así, en la relación educación-desarrollo económico, la educación es considerada como un servicio en la lógica del mercado. Es esta tendencia actual, en torno a las políticas públicas para la educación superior, lo que ha ocasionado que la mayoría de las instituciones educativas mexicanas asuman una posición globalizante y subordinada. En todo caso habría que pensar en una posición teórica que implique pensar en la calidad, fuera de los esquemas y

concepciones empresariales y estandarizadas y de toda lógica cuantitativa, desde donde actualmente se desarrollan las universidades públicas.

Schugurensky indica que: “Entre los procesos más importantes de nivel mundial que están afectando la educación superior en las postrimerías del siglo XX están: la globalización de la economía, la disminución del Estado benefactor y la mercantilización de la cultura”. (1998, p. 118).

Lo señalado anteriormente implica nuevos desafíos para la educación superior, pues estamos inmersos en un mundo globalizado en donde las fronteras han sido superadas y, por tanto, tienen que cambiar los viejos esquemas de organización, administración y gestión e implementar nuevas formas de financiamiento.

Por otra parte, es importante advertir los desafíos que enfrenta la educación superior en la construcción de su espacio europeo, que abarque al conjunto de las IES, ante la situación desordenada, de diversificación y fragmentación que se puedan presentar. No se pueden dejar de lado los efectos de las políticas supranacionales ante la imposición de modelos educativos para garantizar la calidad.

En el documento “La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción” publicado por la UNESCO en octubre de 1998, se afirma que la segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó exponencialmente entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones). Sin embargo, también es la época en que se ha agudizado todavía más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y, en particular, los países menos adelantados, en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen. Ha sido igualmente una época de mayor estratificación socioeconómica y de aumento de las diferencias de oportunidades de enseñanza incluso dentro de los países más desarrollados y más ricos. Si se carece de instituciones de educación

superior e investigación adecuadas, que formen personas críticas, calificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; incluso los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados. El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas oportunidades de reducir esta disparidad.

En dicho documento la UNESCO considera a la educación como uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida, y de que se dispongan de medidas para asegurar la coordinación y cooperación entre los diversos sectores, y al interior de ellos, claro está, en particular, entre la educación general, técnica y profesional secundaria y postsecundaria, así como entre escuelas universitarias e instituciones técnicas.

El escrito indica que dentro de las misiones y funciones de la educación superior se encuentran: educar, formar y realizar investigaciones y una función ética, autonómica, responsable y prospectiva. En cuanto a forjar una nueva visión de la educación superior, indica: igualdad de acceso; fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres; promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades, y la difusión de sus resultados; orientación a largo plazo fundada en la pertinencia; reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad; en su calidad de fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesionales; la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades; métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad del personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior.

Por iniciativa de la UNESCO, las acciones que deberán emprenderse en el plano internacional estarán encaminadas a concebir la cooperación como parte

integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior.

En la Declaración de Lovaina⁵ se establecen algunas prioridades de la educación superior, en la próxima década, encaminadas a la excelencia en todos los aspectos de la educación superior y pretenden abordar los retos de la nueva era. Esto exige un enfoque constante en la calidad. Más aún, manteniendo la tan valorada diversidad de nuestros sistemas educativos, las políticas públicas deberán reconocer plenamente el valor de varias misiones de la educación superior, desde la docencia y la investigación al servicio a la comunidad y la implicación en la cohesión social hasta el desarrollo cultural.

De acuerdo con Schugurensky: “[...] Las tendencias hacia la convergencia y los impulsos para la reestructuración universitaria, tienen que ver con los avances tecnológicos quienes están fomentando innovaciones sin precedentes en la transmisión de información, lo cual repercute mucho en la cantidad y velocidad de la producción del conocimiento”. (1998, p. 124).

Aquí algunos de los principales desafíos que este autor plantea para las universidades:

- a). Cómo ofrecer una mejor rendición de cuentas al estado y responder de manera más adecuada al mercado sin subordinarse a ellos.
- b). Cómo contribuir al desarrollo económico preservando su integridad, autonomía e intereses comunitarios.
- c). Cómo balancear una administración eficiente y un modo democrático de gobernarse.
- d). Cómo crecer manteniendo la calidad.
- e). Cómo relacionar equilibradamente las actividades de investigación, docencia y extensión.
- f). Cómo encontrar apoyos financieros para campos disciplinarios vulnerables y poco atractivos para el mercado.

⁵Véase www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/.../DLovaina-2009.pdf, consultado el 31 de marzo de 2014.

g). Cómo emprender acciones importantes en ciencia y tecnología que estén guiadas por valores humanos, sociales y éticos. (1998, pp. 148-149).

En el contexto latinoamericano también se han hecho esfuerzos para conformar un espacio en el terreno de la educación superior. Por ejemplo, en la I Cumbre Iberoamericana⁶ de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Guadalajara en 1991, en el apartado III: educación y cultura se hace referencia única y exclusivamente en el inciso X: Intensificar los vínculos entre instituciones iberoamericanas de educación superior. El problema es que no se establecen prioridades, estrategias y metas al respecto.

Aunque Del Arenal advierte que:

[...] El resultado más importante de la I Cumbre Iberoamericana de Guadalajara, además del especial significado político que tiene el hecho de que por primera vez se reúnan todos los Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica, lo constituye la llamada Declaración de Guadalajara, aprobada en dicha Cumbre. Su trascendencia política es indudable por cuanto sienta las bases programáticas de un nuevo espacio político, que se pretende tenga protagonismo tanto a nivel interno como internacional. (1995, p. 40).

En la II Cumbre Iberoamericana, celebrada en Madrid en 1992, en el apartado de educación y modernización: programas de cooperación, se establecen cuatro programas: programa de televisión educativa iberoamericana; de cooperación universitaria; movilidad de posgraduados, y de educación básica.

En la III Cumbre de Salvador de Bahía, celebrada en Brasil en 1993, resalta la idea de cooperación para reducir las diferencias entre los países desarrollados y los países en desarrollo. Aunque estuvo presente el tema educativo, se centró principalmente en el tema del desarrollo, con especial énfasis en el desarrollo social, continuando con la dinámica de concertación política y seguimiento y

⁶ La Cumbre Iberoamericana es la reunión anual de Jefes de Estado y de Gobierno de los 22 países de lengua hispana y portuguesa de América Latina y Europa. Dichos países forman parte de la Conferencia Iberoamericana de Naciones.

puesta en marcha de programas multilaterales de cooperación en campos de especial interés para el desarrollo de los pueblos iberoamericanos. Se tocó el tema de la educación superior únicamente con el otorgamiento de becas y el apoyo a estudios de maestría, diplomados, cursos cortos, especialidades y estancias de investigación en las diferentes áreas del conocimiento en centros académicos de reconocida excelencia.

En la IV Cumbre de Cartagena de Indias, celebrada en Colombia en 1994, se indica que las áreas temáticas en las que se ha hecho énfasis han sido, principalmente, el derecho internacional, la educación, la cultura, el medio ambiente, la ciencia y la tecnología, el desarrollo urbano, la salud, la infancia, el desarrollo de los pueblos indígenas y la seguridad social. De nueva cuenta no existe un apartado relacionado con la educación superior, menos aún, aspectos como calidad, evaluación y acreditación. Se hace hincapié en la segunda convocatoria anual del Programa de Movilidad de Postgraduados (becas). Para traer a la mesa de la discusión, se retoman otras reuniones:

En la Cumbre Iberoamericana de Argentina 2010,⁷ en cuanto educación superior se plantea la convergencia de sistemas de Educación Superior como los programas de desarrollo científico, tecnológico, ambiental y cultural de nuestros países. En la Cumbre Iberoamericana de Panamá 2013,⁸ se señala en su programa de acción, en relación con lo educativo: que se articule con las instituciones académicas y de formación en materia de diplomacia cultural de la región, la actualización del currículo para atender las nuevas formas de gestión y Diplomacia Cultural. En el cuadro siguiente se enuncian las cumbres realizadas, sedes y años.⁹

⁷ Véase www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?...cumbre-iberoamericana...argenti

⁸ Véase XXIII Cumbre Iberoamericana Panamá 2013: segib.org/es/node/8417

⁹ Véase <http://segib.org/es/cumbres/ii-madrid-espaa-julio-1992>, consultado el XXXX.

Cuadro 2. Cumbres Iberoamericanas

AÑO	SEDE	FECHA	TÍTULO DE LA DECLARACIÓN
1991	 Guadalajara	18 y 19 de julio	El Fuego Nuevo
1992	 Madrid	23 y 24 de julio	Creación de nuevos instrumentos operativos que permitan la cultura de cooperación
1993	 Salvador de Bahía	15 y 16 de julio	Un programa para el desarrollo, con énfasis en el desarrollo social
1994	 Cartagena de Indias	14 y 15 de junio	Comercio e integración como elementos del desarrollo Iberoamericano
1995	 San Carlos de Bariloche	16 y 17 de octubre	La educación como factor esencial del desarrollo económico y social
1996	 Santiago de Chile y Viña del Mar	13 y 14 de noviembre	Gobernabilidad para una democracia eficiente y participativa
1997	 Isla de Margarita	8 y 9 de noviembre	Los valores éticos de la democracia
1998	 Oporto	17 y 18 de octubre	Los desafíos de la globalización y la integración regional
1999	 La Habana	15 y 16 de noviembre	Iberoamérica y la situación financiera internacional en una economía globalizada
2000	 Panamá	17 y 18 de noviembre	Infancia y adolescencia: un nuevo proyecto para un nuevo siglo
2001	 Lima	17 y 18 de noviembre	Gobernanza y desarrollo en la sociedad de conocimiento
2002	 Bávaro	15 y 16 de noviembre	Iberoamérica ante la crisis global
2003	 Santa Cruz de la Sierra	14 y 15 de noviembre	Inclusión social y desarrollo. Presente y futuro de la Comunidad Iberoamericana
2004	 San José	18 y 19 de noviembre	Educación para construir el futuro
2005	 Salamanca	14 y 15 de octubre	Iberoamérica: el mañana es hoy
2006	 Montevideo	3 y 4 de noviembre	Iberoamérica: Migraciones, un desafío global

Retomemos las apreciaciones de Fernández y Coppola:

Los sistemas de educación superior latinoamericanos han registrado en las dos últimas décadas, un proceso de fuerte fragmentación y diversificación —tanto en su oferta, su organización como en su calidad— con la inclusión de modelos universitarios diferentes y

contradictorios, pero también han sido afectadas por los procesos de globalización-estrategias de carácter neoliberal que tendieron a reemplazar las políticas de bienestar impulsadas por el estado, por otras en que predominaban las concepciones de mercado y de privatización de los servicios públicos, entre ellos la educación. (2013, p. 68).

Los autores añaden que particularmente se podrán promover procesos de convergencia en cada país, en cada subregión y en el conjunto de América Latina, en cuanto a:

- Organización de la educación superior y sus normativas;
- Políticas de desarrollo de la educación superior y sus metas de equidad;
- Criterios y estándares de calidad, su evaluación y acreditación;
- Estudios de posgrados conjuntos y redes y proyectos de investigación;
- Propuestas regionales en materia de educación a distancia y virtual;
- Desarrollar procesos de internacionalización de la educación superior en el marco de políticas supranacionales que prioricen la cooperación sur-sur. (p. 77).

Para concluir con las cumbres iberoamericanas, diremos que si bien se han tocado temas de interés para los países participantes, es importante resaltar que se aborda lo educativo de manera general, sin que de manera particular la educación superior haya sido importante en las agendas de estas reuniones. La problemática de la calidad, la evaluación y la acreditación no aparecen en las declaraciones, tampoco en sus programas de acción.

2.3. Acuerdos y declaraciones de la garantía de la calidad de la educación superior en el contexto europeo

En el contexto internacional se busca establecer un sistema europeo para la educación superior. Al respecto se han establecido objetivos y metas afines al fortalecimiento de las universidades públicas en toda Europa y se llevado a cabo una serie de declaraciones y acuerdos para la mejora de la calidad. Habría que

preguntarse hasta dónde las universidades participantes están de acuerdo con estos procesos de garantizar la calidad, en el sentido de que solo son enunciados que se plantean como grandes objetivos.

Aquí, se aborda como marco de referencia lo relacionado únicamente con la garantía de la calidad, y como veremos predomina la necesidad de reconocimiento de los títulos, certificados y diplomas como medio de promoción de la movilidad entre países europeos.

Se considera la idea de la declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, celebrado en La Sorbona en 1998,¹⁰ el compromiso para la promoción de un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar la movilidad estudiantil y las oportunidades de empleo, y se enfatiza en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior en la promoción de la movilidad estudiantil.

Por otra parte, plantean el hecho de participar en una iniciativa de creación de una zona europea dedicada a la Educación Superior, donde las identidades nacionales y los intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y, en general, de sus ciudadanos.

En la declaración de Bolonia, en 1999,¹¹ se aborda el tema de la calidad en uno de sus objetivos: La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.

El mismo documento plantea la cooperación europea para una garantía de calidad, diseño de metodologías y criterios comparables, promoción de la dimensión europea en la educación superior y cooperación interinstitucional.

En la declaración de Praga, realizada en 2001,¹² se continúa alentando la promoción de la cooperación europea en la garantía de calidad. Plantean asegurar los estándares de la alta calidad y facilitar la homologación de las calificaciones en

¹⁰ Participación de ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido

¹¹ Reunión de 29 ministros con competencias en educación superior.

¹² Reunión de 32 ministros Europeos en funciones de educación superior.

toda Europa. Así como, diseñar escenarios para una aceptación mutua de mecanismos de evaluación y acreditación/certificación.

En la conferencia de Berlín, en 2003,¹³ manifiestan que se ha comprobado que la calidad de la educación superior es una pieza fundamental del establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior. Se comprometen a apoyar el desarrollo continuo de una garantía de calidad a nivel institucional, nacional y europeo. Destacan la necesidad de desarrollar criterios y metodologías comunes en el campo de la garantía de calidad. Además, subrayan que, de manera coherente con el principio de autonomía institucional, la responsabilidad primaria de la garantía de calidad de la educación superior compete a cada institución, y que esa competencia representa la base de la responsabilidad del sistema académico dentro de un marco nacional de calidad.

En la declaración de Graz de 2003 plantean un marco legal para Europa para la garantía de calidad. Establecen que es un tema central y proponen una política coherente de garantía de calidad sustentada en la convicción de que la autonomía institucional crea y requiere la responsabilidad, de que las universidades desarrollen culturas internas de calidad y de que el progreso a nivel europeo, implicando a todos los agentes sociales, constituye un paso necesario.

Sustentan la idea de que una cultura de calidad interna y procedimientos eficaces promueven los logros intelectuales y educativos. El liderazgo, la gestión y el gobierno efectivos también lo hacen. Con la colaboración activa de los estudiantes, las universidades deben seguir de cerca y evaluar todas sus actividades, incluyendo los programas de estudio y los servicios. Los procedimientos externos de garantía de calidad deberían centrarse en comprobar, mediante la auditoría institucional, que el seguimiento interno ha sido correctamente realizado.

Argumentan que los procedimientos de garantía de calidad para Europa deben fomentar la calidad académica e institucional, respetar la autonomía

¹³ Reunión de 33 ministros con competencias en educación superior.

institucional, desarrollar culturas internas de calidad, ser eficaces (en relación con su coste), incluir evaluación de las agencias de garantía de calidad, minimizar la burocracia y evitar el exceso de reglamentación.

En la Declaración de Bergen, llevada a cabo en 2005, afirman que casi todos los países han tomado medidas para aplicar un sistema de garantía de calidad basado en los criterios acordados en el comunicado de Berlín, y con un alto grado de cooperación y formación de redes. Sin embargo, señalan que hay que progresar bastante aún, particularmente en lo que se refiere a la participación de los estudiantes y la cooperación internacional. Invitan a las Instituciones de Educación Superior a continuar los esfuerzos para incrementar la calidad de sus actividades, a través de la introducción sistemática de mecanismos internos y su correlación directa con la garantía de calidad.

Aceptan los estándares y directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) propuestos por ENQA, y se comprometen a introducir el modelo propuesto de evaluación por pares de las agencias de calidad nacionales, respetando los criterios y pautas comúnmente aceptados. Reconocen el principio de un registro europeo de agencias de calidad basado en revisiones nacionales y solicitan que la forma práctica de su aplicación sea desarrollada por ENQA, en cooperación con EUA, EURASHE y ESIB, para que les hagan llegar un informe a través del Grupo de Seguimiento.

En la Declaración de Glasgow (2005), en el apartado de la calidad para instituciones fuertes, se hace referencia a que las universidades subrayan la relación entre una cultura de calidad sistemática, el grado de autonomía y el nivel financiero, e instan a los gobiernos a reconocer que una mayor autonomía y un financiamiento adecuado son fundamentales para incrementar la calidad general de las universidades europeas. Es importante destacar la idea de que las universidades están convencidas de que la legitimidad y la confianza en los procedimientos externos de garantía de calidad derivan de una cooperación entre todos los agentes sociales (estudiantes, universidades y autoridades nacionales).

En la Declaración de Londres (2007), en el apartado de Certificación de la calidad y el Registro europeo de Agencias de Calidad, se indica que los Criterios y Directrices para la Certificación de la Calidad en el EEESB (ESG) adoptados en Bergen han constituido un poderoso elemento dinamizador del cambio para la garantía de la calidad. Todos los países han comenzado a ponerlos en práctica y algunos han realizado progresos considerables. En concreto, la certificación externa de la calidad está mucho más desarrollada. La participación de los estudiantes ha aumentado desde 2005 en todos los niveles, aunque todavía es necesario continuar con los esfuerzos.

Dado que la responsabilidad principal respecto a la calidad reside en las propias instituciones de educación superior, éstas deberían continuar fortaleciendo sus sistemas de mejora de la calidad. Reconocen los avances realizados en torno al reconocimiento mutuo de la acreditación y las decisiones de mejora de la calidad, y señalan que debe continuar la cooperación internacional entre las agencias de certificación de la calidad.

La Declaración de Lovaina (2009) establece que el grupo E4 (ENQA-EUA-EURASHE-ESU) continúe su cooperación en el desarrollo de la dimensión europea de la garantía de calidad y, en particular, que garantice que el Registro Europeo de Garantía de Calidad sea evaluado externamente, teniendo en cuenta las opiniones de los interesados. Pretenden desarrollar herramientas de transparencia multidimensional, con el fin de recopilar información detallada sobre las instituciones de enseñanza superior y sus programas, es preciso desarrollar herramientas de transparencia con la colaboración de las partes interesadas. Tales herramientas deben basarse en datos comparables e indicadores adecuados e integrar la garantía de calidad

En la Declaración de Budapest (2010), aunque se establecen comunicados de los acuerdos tomados, no se aborda de manera particular el tema de la garantía de la calidad, pero plantean la necesidad de redoblar los esfuerzos, en materia social,

para instaurar la igualdad de oportunidades en el marco de una educación de calidad en la que se preste especial atención a los colectivos infra representados.

En la declaración de Bucarest (2012) la garantía de calidad aparece como un elemento destacado en la columna del “haber” del inventario de Bolonia y en la creación de confianza entre sistemas de ES y permite a las agencias contribuir en el desarrollo de modelos más eficientes de gobernanza y de financiamiento de la ES. Apunta a tareas concretas de índole metodológica y técnica que están en las agendas de las agencias en los últimos años.

A manera de conclusión: desde la Declaración de Bolonia en 1999 hasta la actualidad se han podido concretar muchos de los objetivos planteados, seguramente más desde el punto de vista formal que real. Es menester mencionar que aunque se haya producido la reforma de los planes de estudio universitarios, todavía no se han implantado del todo las nuevas metodologías para garantizar la calidad de la educación superior.

Cuadro 3. Conceptos básicos para la calidad en la educación superior

FECHA	DECLARACIÓN	CONCEPTOS BÁSICOS
1998	Sorbona	Movilidad estudiantil, oportunidades de empleo, construcción del espacio europeo de enseñanza superior.
1999	Bolonia	Calidad, promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad, cooperación interinstitucional.
2001	Praga	Cooperación europea, garantía de la calidad, estándares de la alta calidad, mecanismos de evaluación y acreditación/certificación.
2003	Berlín	Calidad en la educación superior, garantía la de calidad, criterios y metodologías para la garantía de la calidad.
2003	Graz	Marco legal para la garantía de calidad, autonomía institucional, evaluación de las agencias de garantía de calidad.
2005	Bergen	Garantía de calidad, cooperación, formación de redes, estándares y directrices para la garantía de la calidad, modelo de evaluación por pares de las agencias de calidad.
2005	Glasgow	Cultura de calidad, procedimientos externos de garantía de calidad, cooperación.
2007	Londres	Certificación de calidad, registro de Agencias de Calidad, certificación externa de la calidad, acreditación, cooperación internacional.

2009	Lovaina	Garantía de calidad, registro Europeo de Garantía de Calidad, recopilar información de las IES y sus programas.
2010	Budapest	Educación de calidad, dimensión social, igualdad de oportunidades.
2012	Bucarest	Garantía de calidad, metodología y apoyo técnico por las agendas de las agencias.

2.4. Conceptualización de la evaluación y la acreditación

Pese a que no es de interés profundizar en los antecedentes de la evaluación y acreditación en México, señalaremos que las acciones en esta materia se han puesto en marcha, principalmente, en las últimas décadas y se deben a los programas de gobierno nacionales y de instancias de gobierno encargadas de la educación superior (SEP-ANUIES). La concertación ha sido fundamental puesto que ha permitido que las decisiones de gobierno estén apoyadas por las instituciones educativas y que en éstas se promueva un consenso para proyectar acciones y realizarlas. Si bien estos procesos han recibido fuertes críticas en la manera de conceptualizarlas y de su aplicación, no podemos dejar de lado los esfuerzos de evaluación y acreditación que se han realizado para remediar varios problemas característicos en la educación superior.

Como bien lo indica Hernández:

[...] Las políticas de evaluación que emanan de iniciativas promovidas por organismos Internacionales le atribuyen un sentido unívoco a las reformas educativas, en tanto su propósito es supeditar y alinear el desempeño de los agentes de la formación y educación, así como de las IES, a las exigencias del modelo económico vigente. Como resultado de las presiones ejercidas se han intensificado los procesos de evaluación, acreditación y certificación en la educación superior, como mecanismos para el aseguramiento de la calidad educativa, lo que ha originado el surgimiento de diversos organismos para conducir estos procesos. (2006, p. 60).

Una característica de las políticas de la evaluación institucional, de programas y de sujetos, en las dos últimas décadas ha sido la evaluación del sistema de la educación en México y, de manera particular, de la educación

superior. Otro aspecto que pone en claro que el surgimiento de las políticas de evaluación tiene que ver con la visión del Estado, en el sentido de que se instaura y se apoya de esta implantación para legitimar su discurso de mejorar la calidad. Otra referencia aparece asociada con lo financiero, lo cual expresa la necesidad de participar voluntaria y libremente en los procesos de búsqueda y asignación de recursos económicos extraordinarios. El resultado ha sido mantener ocupadas a las IES en conflictos internos y externos para conseguir dichos recursos.

Pese a ello, habrá que recordar uno los efectos positivos que ha traído consigo la evaluación: el establecimiento de la rendición de cuentas de las instituciones educativas. En opinión de Hernández Mondragón:

[...] Las duras críticas a las que se ven sometidas las instituciones de educación superior (IES) en cuanto a las respuestas esperadas por los sectores productivo y social colocan a la evaluación, la certificación y la acreditación como los mecanismos para el aseguramiento de la calidad educativa, de regulación y autorregulación, que encuentran su máxima justificación en lo que se conoce como “la rendición de cuentas” y como las estrategias que por excelencia deberían permitir las transformaciones necesarias y el cumplimiento de las expectativas que están puestas en la educación superior. (2006, p. 53).

Los señalamientos a los que hace referencia Hernández Mondragón los compartimos, pues la rendición de cuentas transparenta el ejercicio de los recursos y es en muchos sentidos un deber necesario ante la sociedad.

Respecto a los procedimientos que se siguen para lograr la evaluación, Valencia refiere:

[...] Diversos mecanismos que se utilizan hoy para garantizar la calidad y resultados en la educación superior, como son, principalmente, los siguientes: a) auditorías de calidad, en las cuales se examina si una institución de educación superior dispone de un sistema de procedimientos de garantía y determina su suficiencia; b) evaluación, implica el análisis de los procesos, prácticas, programas y servicios, empleándose como métodos la autoevaluación, la revisión por pares, los informes y otros recursos adicionales; c)

acreditación, es un método de garantía externa, mediante el cual una entidad gubernamental, paraestatal o privada (agencia de acreditación), evalúa la calidad de una institución total o parcialmente. (2012, p. 294).

En este sentido el autor es contundente respecto de los procedimientos metodológicos que se han seguido; sin embargo, los efectos no han sido del todo positivos. La evaluación se ha utilizado como un fin no como un medio para mejorar; las instituciones educativas cuentan con un cúmulo de información mediante bases de datos, diagnósticos cualitativos y cuantitativos de la institución, profesores, alumnos, planes de estudios, infraestructura física y tecnológica, etcétera, pero no ha sido del todo provechoso para el desempeño de los alumnos ni en la formación de los profesores tampoco en mejorar los modelos de organización ni gestión institucional.

Podemos afirmar que el tema de la evaluación y la acreditación de programas educativos en la educación superior forma parte de la política educativa del Estado mexicano, el cual debe de aplicarse como una *acción voluntaria* en el contexto de las IES del país, en donde no se han tomado en cuenta el contexto regional en el que se inscriben las instituciones educativas ni las políticas de desarrollo, las formas de organización académico-administrativo, el tamaño de la institución ni el financiamiento, entre otros aspectos.

Estimo por demás interesante preguntarse hasta dónde la evaluación y la acreditación se han convertido en una necesidad o exigencia, por una parte, y como un evento del Estado, por otra. Sin dejar de lado que las IES lo consideran como, requisito u obligación para que sean tomadas en cuenta. En todo caso es necesario pensar que la complejidad de estos procesos ha generado malestar y tensiones.

Se indica qué es, qué implica y qué resultados deben obtenerse; se establecen metodologías, categorías, indicadores y se señala cómo hacerlo, no obstante el problema surge en la praxis, cuando la institución se enfrenta a estos

ejercicios, pues no se cuentan con políticas ni mecanismos de planeación, organización ni seguimiento.

Con datos alentadores Tuirán (2012) argumenta que como resultado del avance de las prácticas de evaluación y acreditación, hay en el país 249 instituciones de educación superior con 75% o más de su matrícula en programas reconocidos por su buena calidad, cuando hace 6 años sólo había 65; es decir, su número se multiplicó casi 4 veces. Este conjunto de instituciones se localizan en el norte, oriente, occidente, centro y sur de México, lo cual evidencia que en todas las regiones del país hay una justificada y creciente preocupación por la calidad de la educación superior.

2.5. Algunas definiciones acerca de la evaluación y la acreditación

En nuestro juicio, y después de haber considerado a algunos autores, la evaluación y la acreditación apoyan la función de gestión de la calidad cuyos grandes objetivos buscan contribuir en los procesos académicos y administrativos, tanto cualitativa como cuantitativamente, y en la toma de decisiones, lo cual sin duda favorece la calidad de las instituciones educativas y del ejercicio profesional.

La evaluación es, pues, un proceso de diagnóstico que identifica las fortalezas y debilidades de las instituciones educativas y de los programas educativos, mientras que la acreditación valida y certifica los procesos, a partir de organismos acreditadores externos, y establece recomendaciones que deben atenderse de manera puntual y permanente.

Recordemos que la evaluación es un proceso permanente, flexible, dinámico, y, como hemos mencionado, permite diagnosticar fortalezas y debilidades de los programas educativos evaluados, mediante la valoración e interpretación de indicadores establecidos. Este ejercicio de obtención de datos cualitativos y cuantitativos le permite al evaluador emitir juicios de valor que se traducen en recomendaciones.

Por su parte la acreditación en su dimensión institucional se presenta como un reconocido proceso que implica todo un ejercicio complejo multifactorial de aseguramiento de la calidad de un programa educativo, basado en una evaluación previa de los mismos. En la acreditación de un programa se deben mostrar evidencias de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, proceso de enseñanza-aprendizaje, pertinencia social y resultados.

Los CIEES definen la autoevaluación como un proceso interno mediante el cual se examina sistemáticamente los procedimientos y resultados de un programa educativo o una institución, en busca de identificar su situación actual y mejorar o asegurar la calidad educativa. (2014, p. 72).

Por tanto, la acreditación es un proceso llevado a cabo por un organismo externo reconocido, para calificar un programa educativo. Se basa en la evaluación de acuerdo con criterios de calidad (estándares) establecidos previamente por el organismo acreditador. Se inicia con una autoevaluación hecha por la propia institución, seguida de una evaluación a cargo de un equipo de expertos externos. (p. 71).

El COPAES indica que 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 gracias a 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. (p. 3).

Argumenta COPAES en su metodología general lo que significa un programa educativo de calidad, el cual debe de contar con:

- Equilibrio adecuado entre profesores con cierta antigüedad en el programa y los nuevos, con una planta académica idónea de soporte (nivel de habilitación, tiempo de dedicación y distribución de cargas académicas).
- Producción de material didáctico, publicación de libros, capítulos de libros, artículos científicos publicados en revistas con arbitraje.

- Experiencia en las actividades profesionales y adecuada relación de éstas con la docencia.
- Un currículum, actualizado y permanente, que explicita y desarrolle la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, la investigación y difusión de la cultura y sea sujeto a revisiones periódicas.
- Altas tasas de eficiencia terminal, retención de alumnos, egreso y titulación.
- Servicios eficientes y oportunos de atención individual y grupal de estudiantes.
- Procesos, mecanismos e instrumentos apropiados para la evaluación de los aprendizajes alcanzados en función al currículum.
- Infraestructura de apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos; moderna, disponible, suficiente y equipada.
- Un programa de servicio social, pertinente y rigurosamente sustentado, articulado al programa académico y al entorno de éste.
- Resultados evidentes del seguimiento de egresados, con pruebas de que los egresados titulados son ampliamente aceptados en el mundo laboral y reconocidos por su sólida formación.
- Sistemas eficientes de conducción, gestión, administración y financiamiento.
- Instrumentos jurídicos, actualizados, suficientes y coherentes.

Paredes sostiene al respecto:

[...] La acreditación es un proceso complejo multifactorial de aseguramiento de la calidad de una institución o de un programa educativo que se basa en una evaluación previa de los mismos. El proceso es llevado a cabo por una agencia externa a las instituciones de educación superior. La acreditación reconoce la calidad de los programas o de la institución acreditada. (2008, p. 44).

Para el Consejo Centroamericano de Acreditación:

[...] la acreditación se concreta finalmente en un reconocimiento público, emitido por una agencia de acreditación reconocida, a una carrera, programa o institución por el cumplimiento de un conjunto de principios de calidad, posterior a un proceso riguroso de autoevaluación y visita de pares externos que verifican y valoran los principios establecidos por la agencia a cargo del proceso de acreditación. (2014, p. 16).

Las aseveraciones de Valente y Varela:

[...] Pueden tornarse ciertas a partir de lo siguiente: la evaluación institucional está aún muy centrada en la relación IES-gobierno, es decir, aun cuando existe un avance en cuanto a la orientación de la importancia de rendir cuentas de los resultados, predomina la evaluación basada en criterios medibles de manera cuantitativa o bien la "evaluación por requisitos". Está todavía pendiente el desarrollo de modelos más amplios de evaluación que ofrezcan información a la sociedad acerca de aspectos que resultan de interés y utilidad para entender mejor la calidad de los servicios educativos de nivel superior (1997, p. 140).

Por ejemplo, Reyna señala que “la evaluación significa estimar la magnitud o calidad de un hecho, de un proceso o producto. En consecuencia, implica el análisis del contexto, la determinación de criterios, parámetros de referencia, mediciones e indicadores y la selección del agente evaluador”. (2004, p 2).

Por su parte, Mungaray y Valenti consideran que:

[...] La acreditación es un procedimiento usualmente sustentado en un autoestudio que tiene como objetivo registrar y confrontar el grado de acercamiento del objeto analizado con un conjunto de criterios, lineamientos y estándares de calidad convencionalmente definidos y aceptados. Implica el reconocimiento público de que se cumple con determinado conjunto de cualidades o estándares de calidad. Se realiza ante un organismo especializado y depende, en última instancia de un juicio externo a la institución (2009, p. 143).

Medina Fernández y Sanz refieren sobre la acreditación:

[...] Cuando hablamos de acreditación formal en sentido estricto, estamos hablando de una acción educativa consistente en: un juicio evaluador, emitido por profesionales de la educación formal, consistente en identificar, reconocer y certificar determinados aprendizajes, adquiridos mediante sistemas no formales e informales, que equivalen a las competencias de una titulación oficial”. (2009, p. 278).

Paredes (2008) conceptualiza a la evaluación como un componente esencial de cualquier esfuerzo que se haga para producir algo de valor, así como para

poder adoptar una buena decisión. Las funciones principales de la evaluación están dirigidas, fundamentalmente, a:

- Validar y hacer explícitos unos valores.
- Examinar planes, acciones y logros.
- Comprobar e interpretar los logros de un programa o tarea.
- Perfeccionar un programa o curso de acción.
- Guiar el aprendizaje de los educandos.
- Mejorar los procesos educativos.
- Establecer procesos de certificación.
- Obtener información válida para tomar mejores decisiones.
- Proteger a la población. (p. 44).

Una vez revisadas algunas conceptualizaciones que hacen los diversos autores, fijaremos una posición teórica: en la evaluación y la acreditación entran en juego varios factores que las determinan: una evaluación diagnóstica que permite transparentar procesos para conocer el estado actual del objeto a evaluar, en este caso los programas educativos; participan sujetos (comunidad universitaria de directivos, profesores, administrativos y alumnos); se obtienen resultados o productos y, sobre esos datos obtenidos, el organismo evaluador o acreditador emite sus juicios de valor traducidos en recomendaciones que deben atenderse por los propios programas educativos.

2.6. Metodología general de los organismos internacionales

González y Santamaría (2013) exponen los objetivos que comparten los diferentes organismos con respecto a la acreditación:

- Incrementar la credibilidad social de las IES
- Mejorar las instituciones o programas
- Generar estándares internacionales orientados a mejorar la competitividad

- Facilitar la obtención de recursos económicos
- Promover el reconocimiento internacional de títulos profesionales mediante sistemas de equivalencias de créditos o carga horaria
- Fomentar la movilidad estudiantil y de profesionales entre los diferentes países. (p. 141).

En el plano internacional, el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) ha creado su propio espacio y plantea el aseguramiento de la calidad. En el documento “El modelo de evaluación de titulaciones en España: la labor de la ANECA”,¹⁴ de Van Grieken, plantea como propósitos de la acreditación:

- Promover la movilidad estudiantil,
- Aumentar la transparencia,
- Asegurar que ninguna titulación este por debajo de unos determinados estándares académicos.

Se plantea los tipos de acreditación:

- Acreditación por un organismo oficial.
- Acreditación profesional.
- Acreditación por asociaciones europeas.

Argumenta el autor que la acreditación se desarrolla por un organismo que emite un juicio binario (sí / no) sobre un objeto (programa / institución) a partir de una valoración de expertos en estándares públicos previamente establecidos.

En cuanto al marco europeo común, señala que la acreditación se lleva a cabo por una agencia que:

- Cumple con los criterios y directrices europeos para la agencia y para el proceso de evaluación.
- Que desarrolla y comparte los criterios de acreditación con otras agencias.

¹⁴ Véase Van Grieken, Rafael (2013) “El modelo de evaluación de titulaciones en España: la labor de la ANECA”, <http://innovacioneducativa.upm.es/node/2600>, consultado el 31 de marzo de 2014.

En el mismo documento se establece el marco común para la acreditación, el cual se basa en:

- El marco de cualificaciones que establece los descriptores para cada nivel
- En los estándares académicos por programa o grupo de programas.
- Los estándares comunes sobre garantía de la calidad interna de una institución.

Algunas de las ventajas de una acreditación internacional¹⁵

De acuerdo con lo definido las ventajas de una acreditación internacional sobre una nacional o local son:

- *Experiencia, una entidad internacional utilizará parámetros internacionales para establecer los requerimientos de cada entidad, por lo que el resultado será de muy alta calidad.
- *Expertos, la experiencia internacional permitirá que los peritos den las mejores recomendaciones durante el proceso de acreditación.
- *Las entidades acreditadoras internacionales por lo general están acreditadas, lo que significa que ofrecen una alta calidad en sus servicios.

La European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)¹⁶ creada en 2000 para promover la cooperación europea en el ámbito del aseguramiento de la calidad, y para establecer criterios y directrices para la garantía de la calidad de la educación superior europea.

En 2003 los ministros invitaron a ENQA y a 4 agencias (ESU, EUA y EURASHE) a desarrollar:

¹⁵ Véase <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Acreditaci%C3%B3n&action=edit§ion=7>

¹⁶ Véase www.aneca.es/content/.../12786/.../PPT_Criterios%20y%20Directrices.pdf, consultado el 1 de abril de 2014.

- Un sistema de revisión de la garantía de calidad para las agencias
- Un conjunto de criterios y procedimientos para la garantía de calidad.

En el informe de la ENQA sobre “Criterios y directrices para la garantía de calidad en el espacio europeo de Educación Superior” (2005), se establecen criterios europeos para la garantía de la calidad. Aunque no se desagregarán, veamos algunos para conocer a que le apuestan.

Criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad en las instituciones de educación superior:

- 1.1. Política y procedimientos para la garantía de calidad.
- 1.2. Aprobación, control y revisión periódica de los programas y títulos.
- 1.3. Evaluación de los estudiantes.
- 1.4. Garantía de calidad del profesorado.
- 1.5. Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes.
- 1.6. Sistemas de información.
- 1.7. Información pública.

Criterios y directrices europeas para la garantía externa de calidad de la educación superior:

- Utilización de procedimientos de garantía interna de calidad.
 - Desarrollo de procesos de garantía externa de calidad.
 - Criterios para las decisiones.
 - Los procesos se adecuan a su propósito.
 - Informes.
-
- Procedimientos de seguimiento.
 - Revisiones periódicas.
 - Análisis de todo el sistema.

Criterios y directrices europeas para las agencias de garantía externa de calidad

- Utilización de procedimientos de garantía externa de calidad para la educación superior.
- Rango oficial.
- Actividades.
- Recursos.
- Declaración de la misión.
- Independencia.
- Criterios y procesos de garantía externa de calidad utilizados por las agencias.
- Procedimientos de Responsabilidad.

El informe reconoce evidencias de que al interior de la misma comunidad de garantía de calidad, hay diferencias fundamentales sobre la relación que deberían establecer las instituciones de educación superior y sus evaluadores externos. Algunos, sobre todo las agencias que acreditan programas o instituciones, adoptan la postura de que la garantía externa de calidad es esencialmente un asunto de las autoridades, que requiere el establecimiento de una clara distancia entre la agencia de garantía de calidad y las instituciones de educación superior cuyo trabajo evalúan aquellas, mientras que otras agencias opinan que el principal propósito de la garantía externa de calidad representa la provisión de consejo y orientación en la búsqueda de mejoras en los criterios y la calidad de los programas de estudio y los títulos asociados a estos. En este último caso se requiere de una estrecha relación entre evaluadores y evaluados. Aún hay otros que desean adoptar una posición intermedia, buscando un equilibrio entre la responsabilidad y la mejora.

A propósito, aparece en el escenario la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), organismo autónomo que en forma de fundación estatal fue creada por el Consejo de Ministros del Gobierno de España el 19 de julio de 2002. Otros organismos internacionales para tal fin son:

Council for Higher Education Accreditation, Asociación de los Rectores Alemanes (HRK), la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), European Consortium for Accreditation in higher education (ECA) y el Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA).

El CCA¹⁷ fue creado con el propósito de establecer mecanismos regionales que armonicen, articulen e integren el esfuerzo de diversas instituciones y organizaciones en el ámbito centroamericano, y de validez internacional a la acreditación de la calidad de la educación superior que se realiza en los distintos países de la región.

La Red Internacional de Evaluadores (RIEV) es otra de las agencias acreditadoras. Su metodología, como indican González y Santamaría, se basa en el modelo «V»: análisis estructural integrativo de Organizaciones Universitarias. Entre sus principales características está: i) ser integral, porque relaciona la evaluación y la planeación como un proceso continuo e interdependiente; ii) Ser integrativo, porque involucra a todos los componentes del proceso educativo en sus diferentes dimensiones: (individuos: profesores, alumnos, autoridades, funcionarios, trabajadores); micro (cuerpos académicos, grupos de trabajo); meso: (programas educativos y dependencias); macro (institución) y mega (sistema de educación superior); iii) estar diseñado ex profeso para la educación superior y iv) ser adecuado para América Latina y el Caribe.

Los pasos que siguen son:

- I. Análisis preliminar y caracterización preliminar general.
- II. Análisis sectorial y síntesis parcial
- III. Análisis integral y síntesis confrontativa

¹⁷ Véase <http://.cca.ucr.ac.cr/>

2.7. Metodología general de los organismos nacionales

Las políticas públicas en la educación superior y, de manera particular, la evaluación y la acreditación de la educación superior en México se han puesto en marcha por la SEP y por la ANUIES.

En el plano nacional, los CIEES¹⁸ y el COPAES¹⁹ son organismos creados para evaluar la educación superior y los programas académicos.

Los CIEES reúnen nueve organismos colegiados encargados de evaluar la Educación Superior del país por área de estudio. Cada organismo está conformado por académicos de instituciones de educación superior representativos de las diversas regiones del país, que tienen a su cargo la evaluación interinstitucional de programas, funciones, servicios y proyectos ubicados en el quehacer sustantivo de las instituciones.

Su propósito consiste en apoyar los procesos del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, en sus tres niveles de acción: La autoevaluación, realizada por las propias instituciones de educación superior. La evaluación interinstitucional, por pares académicos, que efectúan los CIEES. La evaluación global del sistema y subsistemas de educación superior, realizada por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

El modelo metodológico CIEES (2014) está basado en 4 ejes: intencionalidad, estructura, infraestructura y resultados e impacto; dichos ejes se subdividen en 10 categorías:

1. Normatividad y políticas generales.
2. Planeación-evaluación.

¹⁸ Véase www.ciees.edu.mx/, consultado el 22 de junio de 2014.

¹⁹ Véase www.copaes.org.mx/, consultado el 22 de junio de 2014.

3. Modelo educativo y plan de estudios.
4. Alumnos.
5. Personal académico.
6. Servicios de apoyo a estudiantes.
7. Instalaciones, equipo y servicios.
8. Productividad académica: docencia e investigación.
9. Vinculación con los sectores de la sociedad.
10. Trayectoria, perspectivas e impacto social del programa educativo.

Finalmente, se desglosan 61 indicadores de evaluación para, una vez auditados, emitir la valoración global del programa.

COPAES es la instancia capacitada y reconocida para conferir reconocimiento formal a las Asociaciones civiles que son agencias externas que se aceptan como evaluadoras de los programas académicos de educación superior, previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación para la acreditación de programas académicos, de la administración de sus procedimientos y de la imparcialidad del mismo.

Al igual que los CIEES, COPAES también cuenta con una metodología general que sirve de base para establecer los marcos de referencia de cada uno de los organismos acreditadores, de acuerdo a la especificidad de cada programa educativo. Los elementos a evaluar (categorías, factores o áreas) son:

1. Personal adscrito al programa.
2. Currículum.
3. Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje.
4. Servicios institucionales para el aprendizaje de los estudiantes.
5. Alumnos.
6. Infraestructura y equipamiento de apoyo para el desarrollo del programa.
7. Líneas y actividades de investigación, en su caso, para la impartición del programa.

8. Vinculación.
9. Normatividad institucional que regule la operación del programa.
10. Conducción académico-administrativa.
11. Proceso de planeación y evaluación.
12. Gestión administrativa y financiamiento.

Existen experiencias tanto a nivel mundial como nacional para aplicarse en la práctica de la evaluación y la acreditación de la educación superior. Encontramos diversos enfoques, metodologías y procedimientos, ya que coexiste la necesidad creciente de crear condiciones para el aseguramiento de la calidad.

El reto y la preocupación consisten en valorar como las IES evaluadas o acreditadas concentran su atención, más que en cambiar e introducir mejoras, solamente en cumplir.

CAPÍTULO 3

Material y método

3.1. Metodología

El paradigma de esta investigación es el socio-crítico, tomando en cuenta que da respuesta a problemas específicos presentes en el seno de la comunidad universitaria con la participación de sus miembros.

Su enfoque fue mixto: cualitativo y cuantitativo, como un ejercicio de inducción-deducción. Los métodos que se aplicaron fueron elegidos por la posibilidad de aplicar diversas técnicas de investigación, que permitieron tener una perspectiva más amplia de lo que está sucediendo. Gran parte del proceso de investigación estuvo sustentado en el conocimiento de los actores universitarios.

3.2. Criterios metodológicos para la delimitación de la región

Se busca una ruptura, en el sentido de no conceptualizar la región de manera estructural, exclusivamente, que es la mirada del Estado en la que hace divisiones por regiones socioeconómicas y representa la organización básica del sistema de regionalización; es decir, regiones funcionales político-económicas de corte territorial.

Así, elegimos construir la región desde una perspectiva interpretativa, en tanto que las regiones son construcciones sociales, en la que se construye lo regional para observar acontecimientos que suceden en ese contexto.

3.2.1. La región educativa de la UNACH en su dimensión estructural

Los puntos de coincidencia entre los programas educativos son:

- Ofrecen el servicio de educación superior.
- Se rigen de acuerdo a una legislación Universitaria.
- Curricularmente son programas educativos a nivel de licenciatura.
- Atienden a jóvenes egresados del nivel medio superior.
- Cuentan con una plantilla de directivos, profesores, administrativos, intendentes, etcétera.
- Poseen una organización académica y administrativa.
- Cuentan con programas evaluados y acreditados.
- Se administran con financiamiento federal.

3.2.2. La región educativa en su dimensión acción

- La región educativa como espacio o centro de adscripción en donde confluyen relaciones sociales de cooperación o disputa.
- El espacio como una dimensión de la realidad material. En este sentido se pueden ubicar a las unidades académicas como espacios en donde confluyen sujetos, objetos y procesos.
- El reconocimiento como integrantes de una comunidad universitaria que cuentan con un espacio territorial y fronteras que las distinguen.
- La visión de los actores universitarios que permita una relación teórica explicativa entre los datos empíricos y la construcción conceptual para lograr una validez interpretativa.

3.3. Unidades de la investigación²⁰

3.3.1. Universo de estudio

El universo de estudio está formado por la comunidad universitaria que cumplió con los criterios de inclusión.

Criterios de inclusión

- Programas acreditados.
- Programas con más de 20 años de haberse creado.
- Programas con más de 5 años de haberse acreditado.
- Programas educativos con mayor matrícula.
- Un programa educativo por facultad y que, además, muestre mayor interés de colaborar con la investigación.

3.3.2. Programas educativos

Los programas educativos seleccionados son: Contaduría pública y Sistemas computacionales (Campus IV, Tapachula), Pedagogía (Campus VI, Tuxtla Gutiérrez), Ingeniero Agrónomo (Campus V, Villaflores) y Derecho (Campus II, San Cristóbal de Las Casas). Cabe aclarar que la inclusión del programa educativo de Sistemas Computacionales, se debió al interés de las autoridades de la Facultad de Contaduría Pública, Campus IV, Tapachula.

A. San Cristóbal de Las Casas: Faculta de Derecho. Programa educativo de derecho

²⁰ La información estadística presentada en este apartado fue obtenida de la página web de la UNACH, Planeación institucional, anuario estadístico 2013, correspondiente al ciclo escolar agosto-diciembre 2013.

La Escuela de Derecho, hoy facultad, pasó a formar parte de la UNACH el 18 de enero de 1975. Ofrece la licenciatura en Derecho, la maestría en Derecho Constitucional y Amparo y el doctorado en Derechos Humanos.

En el ciclo escolar agosto-diciembre 2013, la licenciatura registra 990 alumnos y 59 profesores distribuidos con 22 de TC, 8 de MT y 29 por horas.

B. Tapachula: Facultad de Contaduría. Programa educativo de contaduría

Se funda en abril de 1975 como Escuela de Contaduría y Administración. En 1982 se le otorga el rango de facultad y es en 1985 cuando se separan creando sus propias formas de organización académica y administrativa.

La Facultad de Contaduría oferta la licenciatura en Contaduría, cuenta con 659 alumnos en este programa. El anuario presenta un total de 87 profesores, sin que se especifique la categoría.

C. Villaflores: Facultad de Ciencias Agronómicas. Programa educativo de agronomía

La escuela de Ciencias Agronómicas se crea en 1976 en la ciudad de Villaflores. En 1997 se eleva al rango de facultad.

La población estudiantil de ingeniero Agrónomo es de 498 y la población global de los profesores de acuerdo al anuario es de 64. No se especifica la categoría.

D. Tuxtla Gutiérrez: Facultad de Humanidades. Programa educativo de pedagogía

La Escuela de Humanidades inicia actividades en 1977 y en 1993 adquiere el rango de facultad.

La matrícula de alumnos inscritos en la carrera es de 486 (sedes de Tuxtla Gutiérrez y Pijijiapan). La cantidad global de profesores es de 199. Es importante

señalar que no se indica cuántos en la sede de Tuxtla y cuántos en la de Pijijiapán. Tampoco se especifica la categoría.

3.4. Trabajo de campo

3.4.1. Fuentes de información

Para contar con información referente al tema de la evaluación y la acreditación de los programas educativos de la UNACH, se consultaron referencias bibliográficas relacionadas con el tema, bases de datos, documentos e informes de la UNACH, de manera particular, de los programas seleccionados.

En cuanto a las fuentes secundarias, se consultaron las páginas web de CIEES, COPAES y UNACH, y los marcos de referencia de los organismos acreditadores de los programas estudiados e informes y recomendaciones de los organismos acreditadores que evaluaron los cinco programas. Además de encuestas realizadas a alumnos, profesores y administrativos.

3.4.2. Procedimiento metodológico

3.4.2.1. Cualitativo

El método comparativo fue el utilizado, en tanto proporciona elementos para estudiar grupos humanos concretos, sobre cuyo comportamiento se busca dar una explicación razonable, merced a un cuidadoso acopio de los datos y análisis de inferencias generalizadas.

Con este enfoque se procuró comprender la realidad a partir de los comentarios de los actores universitarios en ese ejercicio de interacción-acción, recuperando la experiencia y percepción de los participantes en unidades de análisis, como elemento(s) de estudio de un objeto social concreto en su contexto temporal y espacial.

Técnicamente se utilizó la entrevista a autoridades universitarias, coordinadores de acreditación y profesores, para hacer un análisis desde la visión de cada uno de los actores.

Las técnicas utilizadas fueron:

- Las entrevistas semiestructuradas.
- Revisión bibliográfica en bibliotecas y medios electrónicos.
- Documentos institucionales y de los organismos evaluadores y acreditadores de la educación superior en México.
- Estudios, reportes, informes, recolección de datos y análisis de las evaluaciones y acreditaciones realizadas por los organismos externos e internos.

3.4.2.2. Cuantitativo

El estudio fue de tipo descriptivo y se orienta a explorar y describir los procesos de acreditación en los actores universitarios. Se propuso hacer mediciones del comportamiento regular de los grupos sociales universitarios y, luego del análisis de la información, a partir de ello establecer relaciones y generalizaciones.

Los procedimientos metodológicos utilizados corresponden a un enfoque cuantitativo por cuanto se ha basado principalmente en el diseño y aplicación de una encuesta cuyas preguntas se formularon con el tema de la evaluación y la acreditación y fueron aplicados a profesores, alumnos y administrativos de los cuatro programas educativos.

El procedimiento se llevó a cabo de acuerdo al esquema siguiente:

- La recolección de la información se realizó mediante la técnica de la encuesta.
- Análisis e interpretación de los datos obtenidos. Para lo cual se utilizó el programa SPSS para la captura, análisis estadístico e interpretación de las encuestas.
- Informe de resultados.

3.5. Diseño de los instrumentos

- a). Se elaboró una guía de entrevista semiestructurada para ser aplicada a los directores de las Unidades Académicas. (Anexo 1. Guía de entrevista).
- b). Se eligieron las encuestas por considerarlas apropiadas para recoger información generalizada de una población amplia. Se estructuraron bajo cuatro categorías de análisis: políticas públicas, gestión institucional, organización institucional y resultados e impacto. (Anexo 2. Encuestas).

3.5.1. Aplicación de los instrumentos

a) Entrevistas

- Entrevistas realizadas: 22
- Funcionarios de oficinas centrales: rector, directora de gestión de la calidad, coordinador de evaluación y acreditación y un colaborador del área
- Facultad de Humanidades: director, coordinadora de acreditación, PTC y coordinador de la carrera de pedagogía y dos PTC de pedagogía.
- Contaduría Pública: secretaria académica, secretario administrativo, coordinador del área de planeación y 2 profesores de TC.
- Facultad de Derecho: coordinador del área de acreditación, coordinadora de investigación y posgrado y tres PTC.
- Facultad de Agronomía: secretario académico, coordinador de acreditación y coordinador de infraestructura.

b) Encuestas

1). ALUMNOS

- Facultad de Contaduría: Contaduría: 8º y 9º semestres (39)
Sistemas Computacionales: 8º y 9º semestres (33)
- Facultad de Agronomía: 7º y 8º semestres (64).
- Facultad de Derecho: 10º semestre (56)
- Facultad de Humanidades: 8º A [matutino] y 8º C [vespertino] (51).

Total: 243

2). PROFESORES

- Contaduría y Sistemas Computacionales: 28
- Pedagogía: 31
- Derecho: 10
- Agronomía: 10

Total: 79

3). ADMINISTRATIVOS

- Responsables de servicios escolares, biblioteca, titulación, centro de cómputo, seguro facultativo y servicio social.

Total: 26

CAPÍTULO 4

La evaluación y la acreditación desde la perspectiva de los universitarios

Este capítulo parte de una caracterización de la UNACH y de los programas educativos seleccionados, pero básicamente busca dar cuenta de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, gracias a la participación de los universitarios encuestados y entrevistados, sin duda los actores principales de la investigación.

4.1. La UNACH en su contexto: cifras y mapas

El interés en la población objeto de estudio radica en conocer sus aspectos demográficos y sociales. Su estructura geográfica, población, cantidad, localización en el espacio social, físico, material, económico, edades, entre otros aspectos. Como se advierte, las unidades académicas se encuentran ubicadas administrativamente en distintas regiones del estado.

a) Programas educativos

De acuerdo con los datos proporcionados por la UNACH²¹ en su anuario estadístico 2013, el nivel de licenciatura cuenta con 40 programas educativos presenciales y 8 con la modalidad virtual. En el nivel de posgrado cuenta con 14 programas de especialidad, 25 de maestría, 1 maestría con modalidad virtual y 6 con doctorado. Lo cual representa un total de 94 planes de estudio.

Cuadro 4. Oferta educativa por nivel 2013

²¹ Véase http://planeacion.unach.mx/images/info_estadis/Anuario_Est_2013.pdf

NIVEL		MODALIDAD	PLANES DE ESTUDIO
licenciatura		Presencial	40
		Virtual	8
Posgrado	Especialidad	Presencial	14
		Virtual	-
	Maestría	Presencial	25
		Virtual	1
	Doctorado	Presencial	6
		Virtual	-

Fuente: UNACH, Anuario estadístico 2013.

b) Unidades académicas

La oferta educativa en la UNACH está distribuida en la geografía chiapaneca. Cuentan con sujetos sociales que establecen relaciones y están ubicados en territorios determinados, en donde existen actores individuales, corporativos y colectivos.

Mapa 1. Ubicación de los programas educativos



Fuente: UNACH, Anuario estadístico 2013.

Los cinco programas académicos seleccionados son representativos de acuerdo con su evolución histórica y han pasado por el filtro de los ejercicios de evaluación y acreditación.

c) Matrícula de alumnos²²

De acuerdo con el Informe de resultados de la auditoría externa realizada por la Asociación Mexicana de Órganos de Control y Vigilancia en Instituciones de Educación Superior A. C. (AMOCVIES), correspondiente al segundo informe semestral 2014, reportó en la Universidad Autónoma de Chiapas una matrícula de 21 227 alumnos.

En el cuadro se indican los datos que la UNACH reportó de la matrícula 2014, en los informes presentados a la SEP y en los formatos 911.

Cuadro 5. Concordancia entre el informe de matrícula SEP y la estadística 911

NIVEL EDUCATIVO	INFORME MATRÍCULA SEP			ESTADÍSTICA 911			VARIACIÓN		
	NUEVO INGRESO	REINGRESO	TOTAL	NUEVO INGRESO	REINGRESO	TOTAL	NUEVO INGRESO	REINGRESO	TOTAL
Licenciatura	3 588	16 840	20 428	3 719	16 861	20 580	-131	-21	-152
Especialidad	54	96	150	58	5	63	-4	91	87
Maestría	159	400	559	204	280	484	-45	120	75
Doctorado	20	70	90	29	56	85	-9	14	5
Total	3 821	17 406	21 227	4 010	17 202	21 212	-189	204	15

Fuente: AMOCVIES, 2014.

La recomendación que hace la AMOCVIES indica que la Dirección General de Planeación deberá verificar que las cifras que se reflejan en la estadística 911, correspondan a las reportadas en el Informe de Matrícula SEP, elaborado por la Dirección de Servicios Escolares.

²² Véase reporte de la Asociación Mexicana de Órganos de Control y Vigilancia en Instituciones de Educación Superior A.C. (AMOCVIES).

En el cuadro siguiente se presenta el resumen de la matrícula de nuevo ingreso y de reingreso, con corte al 30 de septiembre de 2014, que coincide con el informe de la matrícula señalada en el cuadro anterior.

Cuadro 6. Resumen de la matrícula

NIVEL EDUCATIVO	MATRÍCULA DE NUEVO INGRESO	MATRÍCULA DE REINGRESO	TOTAL
Licenciatura	3 588	16 840	20 428
Especialidad	54	96	150
Maestría	159	400	559
Doctorado	20	70	90
Total	3 821	17 406	21 227

Fuente: UNACH, Anuario estadístico 2013.

Por otra parte, la AMOCVIES indica que encontró variación entre indicadores de la matrícula de la UNACH a la fecha de corte (2014), con respecto al año anterior: septiembre 2013, por menos 330 alumnos, como aparece en el cuadro siguiente.

Cuadro 7. Variación de la matrícula

NIVEL EDUCATIVO	MATRÍCULA TOTAL Fecha de corte: 30 de septiembre de 2014	MATRÍCULA TOTAL fecha de corte: 30 de septiembre de 2013	VARIACIÓN
Licenciatura	20 428	20 767	-339
Especialidad	150	113	37
Maestría	559	587	-28
Doctorado	90	90	0
Total	21 227	21 557	-330

Fuente: AMOCVIES

d) Personal académico

De acuerdo con los datos proporcionados por la Dirección General de Planeación de la UNACH, la población de profesores de tiempo completo es de 919, medio tiempo 120 y por horas 1 110. Que en suma son 2 149 profesores. (Anexo 3. Personal académico).

4.2. Antecedentes de los procesos de evaluación y acreditación en la UNACH

A manera de antecedente general señalaremos que la UNACH, lo mismo que todas las universidades del país, ha participado en las acciones de evaluación y acreditación de sus programas educativos. En una primera fase en la evaluación diagnóstica realizada por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y, en una segunda, con los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES.

En un reporte que presenta la Coordinación de Estadística e Informática de los CIEES, sobre los programas evaluados con posibilidades de acreditación en la UNACH en abril de 2004, registra 52 programas evaluados por CIEES en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, especificando la DES, campus, control, nombre del programa, fecha de evaluación y área de conocimiento. No especifica el nivel en el que el programa se encuentra.

En 2015 la página de la UNACH,²³ a través del Departamento de Evaluación y Acreditación Académica de la Dirección de Gestión de la Calidad, presenta un reporte de la situación de los programas educativos, en el que se advierte (Anexo 4. Programas acreditados):

- De los 42 programas que se reportan todos están ubicados en el I de los CIEES, aunque con fechas diferentes. 21 programas no han pasado por el proceso de la Acreditación, tal es el caso de: Enseñanza del inglés, Escuela de Lenguas, Campus IV; Antropología, Historia, Economía y Sociología, Campus III; Sistemas Computacionales, Campus I; Enseñanza del Inglés, Campus III; Administración de Agronegocios, Campus IV; Administración, Campus IX; Contaduría, Campus IX; Biotecnólogo, Campus IV; Enseñanza del inglés, Campus I; Administración de Empresas y Comercio Internacional, Campus IV; Administración y Contaduría, Campus VII; Medicina Veterinaria y Zootecnia, Campus II; Gestión y autodesarrollo Indígena; Física, Matemáticas, Escuela

²³ Veáse http://www.gestion.calidad.unach.mx/images/actualiz_pag_unach_24_feb_15.pdf, consultado el 27 de marzo de 2015.

de Física y Matemáticas Básica y Aplicada, e ingeniero Forestal, Facultad de Ciencias Químicas, Campus IV.

- 4 programas han sido reacreditados: Médico Cirujano, Derecho, Contaduría y Gestión Turística, Campus I; Gestión Turística, Campus IV; Contaduría Pública y Administración de Empresas y Arquitectura, Campus I.
- No todos los programas educativos han participado de manera igual en los procesos de evaluación y acreditación; al contrario, han sido ejercicios desiguales en cuanto a financiamiento, infraestructura, personal académico, alumnos, vinculación, etc.
- Programas educativos de reciente creación que no han pasado por el filtro de la evaluación y la acreditación.

En el caso de los programas a distancia algunos no cumplen todavía con los requisitos para ser evaluados, pero 7 de ellos ya cuentan con matriculas evaluables mientras que dos no la tienen. Cuatro de los 9 programas hicieron un proceso de autoevaluación; uno más está actualmente en ese proceso (Gerencia social de CEDES), mismo que continúa en la integración de evidencias y atendiendo las recomendaciones que les hicieron en la primera evaluación.

Últimamente han pasado el proceso de acreditación Economía e Historia, y están por ser evaluados para la reacreditación los dos programas de Arriaga: Pedagogía y Bibliotecología.²⁴

4.3. La evaluación y la acreditación en los programas educativos

4.3.1. Programa educativo de Derecho

El Departamento de Evaluación y Acreditación Académica de la UNACH indica que en 2006 logró el nivel I de los CIEES. En 2007 fue acreditado, y en 2013 logró su reacreditación por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho A. C. (CONFEDE).

El CONFEDE en 2013 emitió recomendaciones en 8 categorías: 77 observaciones y 77 recomendaciones. (Ver anexo).

²⁴ Datos proporcionados por la Directora de Gestión de la Calidad de la UNACH, en entrevista realizada el día 07/09/2015.

4.3.2. Programas educativos de Contaduría Pública y Sistemas Computacionales

a) Programa de Contaduría Pública

En 2006 los CIEES ubican al programa educativo de Contaduría Pública, Campus IV, Tapachula, en el nivel I. En noviembre de 2007²⁵ logró acreditarse por el Consejo para la Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración A. C. (CACECA), y es el primer programa de calidad acreditado en esta área en todo Chiapas, y en 2013 obtuvo su reacreditación.

CACECA envió su dictamen de acreditación del programa académico de la licenciatura en Contaduría por cinco años, y el informe de avance de evidencias a las recomendaciones realizadas al programa de dicha licenciatura.²⁶ El dictamen indica:

- Las recomendaciones presentadas muestran el resultado del trabajo del Comité de Evaluación, basado en la autoevaluación como documento informativo de la institución. Dicho documento fue analizado en gabinete y posteriormente, durante la visita de campo, se efectuaron entrevistas, sondeos de opinión y revisión documental.
- Con fecha 27 de febrero de 2013 se emite el dictamen 002/2013, y una vez concluido su análisis, el Comité dictaminador consideró que el programa académico obtuvo 816.44 puntos; por lo tanto, queda acreditado por cinco años.
- El primer informe se entrega el 27 de agosto de 2014 y el segundo informe deberá presentarse el 27 de febrero de 2016.
- En ambas se llevará a cabo la correspondiente visita a la institución. El incumplimiento de cualquiera de los informes especificados, cancelará la vigencia de la acreditación del programa académico.

²⁵Veáse http://148.222.142.3/www.fcp3.unach.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=56, consultado el 21 de marzo de 2015.

²⁶ Véase Informe de avance de evidencias a las recomendaciones realizadas al programa académico de la licenciatura en Contaduría, de la Facultad de Contaduría Pública, Campus IV, Tapachula, emitida por el presidente de CACECA, de fecha 12 de marzo de 2013.

- Se anexan las recomendaciones respecto a las categorías y los indicadores, con base en cuales se determinó que no cumplía con el estándar establecido. Por lo tanto, deberán aplicarse las acciones necesarias para lograr la mejora continua de la Institución.
- Las siguientes recomendaciones están formuladas con la finalidad de que en cada uno de los procesos de seguimiento se dé cumplimiento con los estándares y porcentajes establecidos, en su caso, en cada uno de los indicadores de las categorías del instrumento de autoevaluación correspondiente.

b) Programa de Sistemas Computacionales AC/39/12. Vigencia 19/10/2017

El programa educativo fue evaluado por los CIEES y en el informe final que presenta en 2006 adquiere el nivel I por este organismo,²⁷ y el Consejo Nacional para la Acreditación en Informática y Computación A. C. (CONAIC) en su página²⁸ indica que el programa en Sistemas Computacionales fue acreditado en 2012 y su vigencia será hasta octubre de 2017.

En 2011 se evaluaron a través del Comité de Acreditación del Programa Educativo de la Facultad los avances que se tenían de las recomendaciones emitidas por el CONAIC.

4.3.3. Programa educativo de Agronomía

De acuerdo con el Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica A. C. (COMEAA)²⁹ el programa educativo de Ingeniero Agrónomo de la unidad académica de Ciencias Agronómicas de la UNACH, ha sido acreditado y tiene una vigencia al 23 de enero de 2016.

4.3.4. Programa educativo de Pedagogía

De acuerdo con los datos proporcionadas por la UNACH, el Programa educativo de Pedagogía obtuvo su nivel I de los CIEES en 2008 y su acreditación en 2010, por el

²⁷ Véase Universidad Autónoma de Chiapas. Programas acreditados.

²⁸ Véase <http://www.conaic.net/acreditados.html>, consultado el 21 de marzo de 2015.

²⁹ Véase http://www.comeaa.org/carreras_licenciatura.html, consultado el 21 de marzo de 2015.

Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación A. C. (CEPPE). La página de CEPPE³⁰ indica que se encuentra en un estatus de prórroga y su vigencia es el 14 de enero de 2015.

4.4. Análisis e interpretación de resultados

Los resultados que se presentan de las entrevistas y encuestas aplicadas³¹ muestran rasgos y características de la comunidad universitaria.

Dada la importancia del tema, fue fundamental conocer, a través de las entrevistas, el punto de vista de las autoridades universitarias,³² los directores de las facultades,³³ los coordinadores de acreditación de las facultades³⁴ y los profesores. (Anexo 5. Entrevistas 1 a la 22).

Los puntos de vista más sobresalientes o que se consideraron importantes para el desarrollo de esta investigación, se dividieron para su presentación en cuatro rubros: 1) Políticas Públicas, 2) Gestión, 3) Organización y 4) Resultados e Impacto.

En atención y respeto a los entrevistados se omiten sus nombres y se estableció el criterio de clasificarlos de acuerdo con una numeración establecida para su análisis e interpretación.

En cuanto a las encuestas, se siguió el mismo patrón de las cuatro categorías y se incluyó el apartado de resultados e impacto. Las preguntas y las respuestas presentadas en los cuadros y gráficas estadísticas se agruparon de la misma

³⁰ Véase http://sieduca.com/copaes/motor/resultado_programas2.php, consultado el 21 de abril de 2015.

³¹ Por cuestiones metodológicas, el análisis de los datos estadísticos se insertan de manera conjunta en la sistematización cualitativa de las entrevistas, con la intención de reforzar con datos *duros* lo señalado por los entrevistados.

³² Se entrevistaron al rector de la universidad, periodo 2015-2018; la directora de gestión de calidad, al coordinador de evaluación y acreditación y a uno de sus colaboradores.

³³ Se aclara que en el proyecto original de investigación se consideró entrevistar a los cuatro directores de las facultades seleccionadas; sin embargo, solo se pudo entrevistar al de la Facultad de Humanidades; el director de la Facultad de Derecho estaba de encargado y no pudo atenderme, mientras que los directores de las Facultades de Contaduría Pública y Agronomía, por asuntos de su agenda de trabajo, no tuvieron tiempo.

³⁴ Se entrevistaron a cuatro coordinadores de acreditación de las facultades estudiadas.

manera con las cuatro categorías de análisis. En los anexos se integra un concentrado general de las entrevistas y encuestas e incluye problemas identificados además de las propuestas y estrategias para atenderlos. Estas últimas fueron retomadas en la propuesta como alternativas para fortalecer los procesos institucionales de evaluación y acreditación, en busca de contribuir al conocimiento de la comunidad universitaria. (Anexo 6. Concentrado general.).

4.4.1. CATEGORÍA: Políticas públicas

4.4.1.1. Indicador: conceptualización de evaluación y acreditación

a) Opinión de los entrevistados

Uno de los objetivos más importantes de este trabajo era conocer cómo las autoridades universitarias, los responsables de la evaluación y acreditación y los profesores observan, conocen y explican dichos procesos. A continuación presentamos sus opiniones:

Entrevistado 1:

Es una política que busca elevar la calidad de los servicios educativos que ofrecen las instituciones de educación superior; esa calidad y efectividad de las instituciones de educación superior se relacionan con el cumplimiento de las metas y objetivos definidos con la diferenciación relativa que la institución logre en las competencias de sus estudiantes y maestros, consideradas éstas como la integración del conocimiento, habilidades, actitudes y valores, así como el desarrollo integral de su personal y el impacto de los servicios educativos en la sociedad. (15/08/2015).

Entrevistada 2:

Tanto los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos, y también de la funciones y actividades de la administración central, es como la oportunidad que tenemos de identificar nuestras

fortalezas, nuestras debilidades, las oportunidades que tenemos en los programas educativos y en todas las dimensiones que esto significa y, poder establecer estrategias de trabajo que nos permitan mejorar el servicio educativo que ofrecemos a los estudiantes, principalmente. También creo que nos permite tener un orden y una identificación de actividades y funciones tanto en los programas educativos como en las dependencias de administración central que redundan en un beneficio para la comunidad universitaria y lo que creo que es más importante que es para la mejora continua de procesos y del servicio educativo. (07/09/2015).

Entrevistado 3:

La evaluación se encarga de ver cómo estamos, por medio de indicadores, y cuál es el estado que guarda cada plan de estudio y programa educativo de cada escuela, y es ahí donde nos damos cuenta, de acuerdo a los organismos evaluadores que nos exigen cumplir con esos indicadores, sobre el grado que estamos de avance y de “calidad”. La acreditación lo conceptualiza como “un reconocimiento” que se le hace a un programa educativo, un reconocimiento de que sí cumple con todos los indicadores y parámetros de calidad, y esto lo tiene que comunicar con la población para que vea que programas se tiene en calidad en nuestro contexto. (07/09/2015).

Entrevistado 4:

El significado de la evaluación y la acreditación prácticamente nos hace pensar que todos los programas educativos de la educación superior y todas las universidades deben poseer tres aspectos: la calidad, la pertinencia y la globalización. Por supuesto, además de ser competitivos es importante establecer un nuevo sistema entre la universidad y todos los ámbitos gubernamentales y, como sabemos la evaluación y la acreditación no son fines en sí mismos, son medios para promover el mejoramiento de la

educación superior, por lo que consideramos en este mundo competitivo, dignificado y riguroso, tenemos que entender todos los mexicanos que la evaluación y la acreditación es una preocupación gubernamental también del directivo e instituciones universitarias, por lo que considero que es importante que todos estos procesos sean indispensables en las instituciones de educación superior. (01/09/2015).

Entrevistado 5:

Desde hace un buen tiempo [...] la universidad ha establecido estos procesos [evaluación y acreditación], con el firme propósito de ir mejorando la calidad del servicio. La incorporación al Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX), implicaba generar procesos de evaluación para cada uno de los programas educativos, ya que es uno de los requisitos para poder pertenecer a este consorcio. (11/05/2015).

Entrevistada 6:

La evaluación son puntos estratégicos donde los organismos acreditadores nos marcan las pautas o mecanismos para que una licenciatura sea evaluada. [Sobre la acreditación, lo considera] como el resultado final de los organismos evaluadores en el cual ellos van a considerar de acuerdo a los parámetros o lineamientos que ellos traen establecidos para que la licenciatura pueda ser aprobada de esa evaluación previamente o en su caso dejar una lista de recomendaciones para una mejoría. (29/09/2015).

Entrevistado 9:

Son procesos de mejora continua para ver la situación actual en que se encuentran los programas de estudio y establecer estrategias que permitan ir mejorando, tanto sus programas como los servicios que se le ofrecen a la comunidad universitaria. (04/03/2015).

Entrevistado 8:

Sí estamos cumpliendo con esos estándares en términos generales que nos piden, en este caso COMEA,³⁵ ya que toda institución tiene que entrar en esa dinámica y [...] todo proceso debe ser evaluado de manera cualitativa y cuantitativa. (11/03/2015).

Entrevistada 12:

[Lo considera un] diagnóstico [...] que consiste básicamente en mantener [...] y mejorar la calidad de los servicios que ofrece, en este caso nuestra facultad, para darle atención a las necesidades y demandas. (04/03/2015).

Entrevistado 10:

[Define a la evaluación y acreditación como] la valoración académica, administrativa y de infraestructura que realizan los organismos acreditadores para estar dentro del círculo de universidades de calidad. (04/03/2015).

Entrevistados 11 y 13:

[Lo definen como] un proceso en el que se encuentran inmersos organismos acreditadores que buscan verificar si se cubrieron una serie de indicadores. (04/03/2015).

Entrevistado 14:

[Respecto a la evaluación considera importante que] tanto alumnos, maestros y la parte administrativa tengan una evaluación ya sea de manera cuantitativa o cualitativa [...] actualmente nuestra universidad maneja la

³⁵ Comité Mexicano de la Acreditación Agronómica.

evaluación como parte de la acreditación ya que ahora se habla de calidad educativa. (11/03/2015).

Entrevistada 12:

La acreditación ha tenido resultados positivos ya que hay más control, nos exigen más para ir evidenciando las actividades. Como institución nos ha llevado a comprender lo que estamos haciendo, aunque a veces se cae en la enfermedad de la *formatitis* y el desgaste por estar reuniendo tantos papeles. (04/03/2015).

Entrevistado 16:

En el caso de la evaluación y la acreditación sobre todo para los tiempos actuales y para la universidad, es una experiencia muy interesante porque no habíamos estado en esa parte. Evaluar la institución significa revisar el proceso, lo completo que hay en infraestructura, personal de servicio, docencia, y hasta los mismos alumnos, en ese sentido fortalece la evaluación y, claro, esto nos lleva que las instituciones estén recibiendo beneficios en cuanto a infraestructura, apoyos a la docencia, para mí la importancia están en eso. (07/09/2015).

Entrevistada 17:

La evaluación es parte de un sistema educativo que matiza y responde únicamente a dejar de lado al Estado protector en donde su intencionalidad es mantener un control de la actividad que realiza la institución educativa especialmente las autónomas, se da un informe porque las leyes orgánicas lo mandaba y era un informe muy matizado. (01/10/2015).

Entrevistada 18:

[Apunta que] es un mecanismo y además un instrumento necesario, la acreditación permite conformar programas de calidad donde se tienen que verificar muchos indicadores sobre productividad, investigación relativa al sistema educativo y plan de estudios. Entonces sí como universidad y como facultad se tiene esa obligación de darle a la sociedad la mejor educación y qué mejor a través de la calidad de sus programas. (06/10/2015).

Entrevistado 19:

La acreditación es un tema novedoso, una punta de lanza, en las principales universidades del país; se necesita tener estudios de licenciatura, doctorados plenamente acreditados. Qué significa tener ser acreditado: estar a la vanguardia en niveles de gobierno, en niveles de administración, en niveles de educación. Un programa como [el de] derecho que se encuentra acreditado y tiene algunas unas deudas pendientes están salvándose, algunas de ellas implica que el alumno tenga la certeza de que la educación que recibe es de calidad, en los estándares de calidad que exige el organismo acreditador, por ser una política no solo de México, sino incluso de Naciones Unidas. (06/10/2015).

Entrevistado 21:

A través de la acreditación se ha podido realizar una serie de mejoras dentro de la estructura académica, también se ha mejorado en los aspectos de la investigación, que es uno de los requerimientos básicos para mejorar la educación universitaria. [...] El acto por el cual un organismo público reconocido oficialmente, o que realiza una serie de actos que ayuden a comprobar, realizar y ver cuáles son las necesidades que requieren para llevar a cabo esta acreditación. (06/10/2015).

Entrevista 22:

[Dice] estar consciente de que es una política educativa nacional a la que no podemos escapar, digamos, tenemos que participar en estos procesos como Institución de Educación Superior. Al decir de los organismos acreditadores, y de quienes hacen estas políticas, pues porque es la manera en que vamos a obtener más recursos y a desarrollarnos mejor. [...] Para mí la contradicción está en que nos acreditamos, pero realmente la facultad como tal no recibe ningún beneficio de esta acreditación, esta es la primera de las inconsistencias que veo en los procesos de evaluación y acreditación. Solo nos acreditamos con el apoyo que nos da la rectoría, desde mi experiencia es una asesoría de gente amiga que está dispuesta a trabajar, de gente que nunca dice no y que está ahí firme.

[...] Desde la rectoría yo creo que, pues, es una estrategia política, no me imagino porque no veo un beneficio, no alcanzamos en las facultades, pues están medio obsesionados con la idea de la evaluación y la acreditación. Sí puedo entender que eso les da impacto, presencia a nivel nacional y puntos, entonces es como una exigencia para las facultades. Para el director de la escuela es como meterme el zapato, algo que le están exigiendo hacer; para el maestro es una mentira porque no alcanzamos a ver como docentes cuál es el beneficio de la acreditación, y para los alumnos es inexistente, no significa nada. (28/10/2015).

b) Opinión de los encuestados

Por su parte la comunidad universitaria encuestada manifestó que en cuanto a las actividades de autoevaluación que desarrollan en las facultades de la UNACH, los actores respondieron lo siguiente: 51.20% de la comunidad universitaria refirió estar bien informado; 27.30% considera estar desinformado; 19.30% dijo conocer algo del tema, mientras que una minoría prefirió no responder a este cuestionamiento (2.30%).

Cuadro 8. ¿Qué conocimiento tienes de que la facultad desarrolla algún tipo de autoevaluación?

ESTATUS	MUY MALO	MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	NO RESPONDIÓ	TOTAL
Administrativo	5	3	5	6	6	1	26
	19.20%	11.50%	19.20%	23.10%	23.10%	3.80%	100%
Alumno	38	26	52	68	57	2	243
	15.60%	10.70%	21.40%	28.00%	23.50%	0.80%	100%
Docente	16	7	10	22	19	5	79
	20.30%	8.90%	12.70%	27.80%	24.10%	6.30%	100%
Total	59	36	67	96	82	8	348
	17.00%	10.30%	19.30%	27.60%	23.60%	2.30%	100%

Partiendo del supuesto de que los administrativos están informados en lo referente a los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos que se imparten en las Unidades Académicas de la UNACH, se les preguntó a los docentes y a los alumnos en qué medida han participado en estas actividades. Al respecto, 69% respondió tener buena participación; cerca de 29% refirió tener poca o nula participación, mientras que 2% no respondió.

Cuadro 9. ¿Has participado en los procesos de evaluación y/o acreditación del programa educativo

ESTATUS	NO HE PARTICIPADO	POCO	REGULAR	MUCHO	NO RESPONDIÓ	TOTAL
Alumno	0	43	125	72	3	243
	0.00%	17.70%	51.40%	29.60%	1.20%	100%
Docente	12	38	23	3	3	79
	15.20%	48.10%	29.10%	3.80%	3.80%	100%
Total	12	81	148	75	6	322
	3.70%	25.20%	46.00%	23.30%	1.90%	100%

Aunque no es para alarmarse, la información recabada permite sugerir a las autoridades universitarias que en lo sucesivo se considere establecer estrategias de gestión, organización y participación de la comunidad universitaria en su totalidad.

Lo que sí debe alertar a las autoridades universitarias son los datos que proporciona la comunidad universitaria cuando se refirió a tener poco o nulo conocimiento (68.4%) acerca de los resultados obtenidos de los programas educativos evaluados y acreditados, esto muestra que no es tomada en cuenta en estas actividades, principalmente a los alumnos y docentes; no así en el caso del personal administrativo encuestado, ya que poco más de la mitad refirieron estar informados. En este rubro, eran de esperarse estas respuestas, ya que si no participan en el proceso difícilmente podrán apreciar el impacto fuere cual fuere.

Cuadro 10. ¿Tienes conocimiento de los resultados obtenidos por los programas educativos de la facultad que han sido evaluados o acreditados?

ESTATUS	NADA	POCO	MUCHO	SUFICIENTE	NO RESPONDIÓ	TOTAL
Administrativo	6	6	3	11	0	26
	23.10%	23.10%	11.50%	42.30%	0.00%	100.00%
Alumno	75	104	6	57	1	243
	30.90%	42.80%	2.50%	23.50%	0.40%	100.00%
Docente	9	38	27	1	4	79
	11.40%	48.10%	34.20%	1.30%	5.10%	100.00%
Total	90	148	36	69	5	348
	25.90%	42.50%	10.30%	19.80%	1.40%	100.00%

En lo concerniente al conocimiento que se tiene de un cuerpo colegiado responsable de la conducción y seguimiento de la evaluación y la acreditación la información recabada muestra que más de 50% de los alumnos y 35.4% docentes dicen no tener conocimiento; mientras que 43.2% de alumnos y 64.6% afirmaron conocerlo. Es importante destacar que esta pregunta no se le hizo al personal administrativo. A partir de los datos estadísticos se observa que los docentes están un poco más informados que los alumnos.

Cuadro 11. ¿Tienes conocimiento de la existencia de un cuerpo colegiado responsable de la conducción del proceso de evaluación y acreditación y de su seguimiento respectivo?

ESTATUS	NO	SÍ	NO RESPONDIÓ	TOTAL
Alumno	137	105	1	243
	56.40%	43.20%	0.40%	100.00%
Docente	28	51	0	79
	35.40%	64.60%	0.00%	100.00%
Total	165	156	1	322
	51.20%	48.40%	0.30%	100.00%

4.4.1.2. Indicador: Plan institucional de desarrollo

a) Opinión de los entrevistados

Uno de los documentos institucionales que rigen las directrices institucionales en una unidad académica es el Plan Institucional de Desarrollo; de este modo, cuanto se pregunta de que si se incluye en el plan institucional de desarrollo de la facultad el tema de la evaluación y la acreditación, los entrevistados respondieron de la siguiente manera:

Entrevistado 9: No se incluye. (04/03/2015).

Entrevistado 10: Sí se incluye. (04/03/2015).

Entrevistado 11: [En] El plan de trabajo del director siempre se ha marcado el seguimiento a la acreditación. (04/03/2015).

Entrevistado 5: Sí y [sostuvo que] en el proyecto académico se tienen retos por alcanzar y uno de ellos es la acreditación de los cuatro programas de licenciatura que se tienen que reacreditar: Pedagogía, Comunicación, Bibliotecología y, en 2017, el de Lengua y Literatura. (11/05/2015).

b) Opinión de los encuestados

Cuando se les preguntó en la encuesta a los docentes y administrativos acerca de que si tienen conocimiento de que la facultad cuenta con un Plan de Desarrollo Institucional, a corto, mediano y largo plazo, ellos respondieron lo siguiente: 92.3% de los administrativos refirieron estar enterados del PDI de su facultad y solo 7.7%

afirmó no estar enterado. Respecto a los docentes 82% dijeron estar enterados y 18% no tienen conocimiento al respecto.

4.4.1.3 Normatividad

a) Opinión de los entrevistados

En torno a la importancia de incluir dentro de la normatividad de la UNACH el tema de la evaluación y acreditación, las respuestas de los entrevistados evidencian estar de acuerdo en que se incluya en la legislación universitaria un apartado que tenga que ver con la evaluación y la acreditación de los programas educativos.

Entrevistado 10:

Sí, para lograr que la universidad sea de alta calidad, ya que no todas las facultades están acreditadas. (04/03/2015).

Entrevistado 9:

Sí, ya que es importante conformar comités internos en cada facultad para saber quiénes son las personas involucradas, la función de cada uno y también se necesita la actualización de toda la normatividad basado en lo que exigen los organismo acreditadores. (04/03/2015).

Entrevistada 11:

[Explica que en realidad ya existe una] Está en el Departamento de Gestión de la Calidad, por lo tanto está dentro de la normatividad. (04/03/2015).

Entrevistado 14:

Se debe hacer un análisis de la legislación universitaria ya que está rebasado en muchas cuestiones. (11/03/2015).

Entrevistado 5:

La normatividad de la universidad ya es obsoleta, es una legislación de muchos años, no va acorde a las nuevas normatividades y nuevas políticas nacionales que hablan precisamente de la evaluación y acreditación de los programas educativos y los procesos de calidad en la certificación de las actividades administrativas; valdría la pena considerar esta solicitud ya que la Ley Orgánica y el Estatuto General de la Universidad no lo consideran. (11/05/2015).

b) Opinión de los encuestados

En cuanto a la importancia que tiene incluir dentro de la normatividad de la UNACH el tema de la autoevaluación y la acreditación, los encuestados refirieron en términos generales estar de acuerdo en incluir el tema de la evaluación y la acreditación en la normatividad de la UNACH, ya que los datos así lo muestran: de manera específica en la autoevaluación 87.1% está de acuerdo.

Cuadro 12. ¿Consideras que es importante incluir dentro de la normatividad de la UNACH el tema de la evaluación y la acreditación?

ESTATUS	MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	NO RESPONDIÓ	TOTAL
Administrativo	1	0	8	14	3	26
	3.80%	0.00%	30.80%	53.80%	11.50%	100.00%
Alumno	13	18	125	87	0	243
	5.30%	7.40%	51.40%	35.80%	0.00%	100.00%
Docente	7	1	21	48	2	79
	8.90%	1.30%	26.60%	60.80%	2.50%	100.00%
Total	21	19	154	149	5	348
	6.00%	5.50%	44.30%	42.80%	1.40%	100.00%

En relación al tema de la acreditación el porcentaje es muy similar pues representa 86.5% de los encuestados. Estos datos son alentadores, ya que la mayor

parte de la comunidad universitaria está convencida de la importancia que estos procesos tienen respecto a la calidad educativa.

Cuadro 13. ¿Consideras que es importante incluir dentro de la normatividad de la UNACH el tema de la acreditación?

ESTATUS	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	MUY DE ACUERDO	MUY EN DESACUERDO	NO RESPONDIÓ	TOTAL
Administrativo	8	0	14	1	3	26
	30.8%	0.0%	53.8%	3.8%	11.5%	100.0%
Alumno	102	16	110	9	6	243
	42.0%	6.6%	45.3%	3.7%	2.5%	100.0%
Docente	20	1	47	7	4	79
	25.3%	1.3%	59.5%	8.9%	5.1%	100.0%
Total	130	17	171	17	13	348
	37.4%	4.9%	49.1%	4.9%	3.7%	100.0%

Por otra parte, también se recabó información acerca de la actualización de la normatividad y reglamentos universitarios, al respecto los cuadros 14 y 15 coinciden en señalar la falta de actualización de la normatividad y reglamentos, ya que 50% de los universitarios opinan que hasta hoy día no han registrado cambios ni se les ha sometido a procesos de actualización de manera permanente.

Cuadro 14. La facultad cuenta con una estructura organizacional que garantiza una mejora de la calidad de procesos académico-administrativos (normatividad)

ESTATUS	ACTUALIZADO	NO ACTUALIZADO	NO RESPONDIÓ	OBSOLETO	TOTAL
Administrativo	12	12	1	1	26
	46.2%	46.2%	3.8%	3.8%	100.0%
Alumno	91	103	17	32	243
	37.4%	42.4%	7.0%	13.2%	100.0%
Docente	26	32	4	17	79
	32.9%	40.5%	5.1%	21.5%	100.0%
Total	129	147	22	50	348
	37.1%	42.2%	6.3%	14.4%	100.0%

Cuadro 15. En tu opinión, la facultad cuenta con una estructura organizacional que garantiza una mejora de la calidad de sus procesos académico-administrativos (reglamentos)

ESTATUS	ACTUALIZADO	NO ACTUALIZADO	NO RESPONDIÓ	OBSOLETO	TOTAL
Administrativo	12	12	1	1	26
	46.2%	46.2%	3.8%	3.8%	100.0%
Alumno	85	110	14	34	243
	35.0%	45.3%	5.8%	14.0%	100.0%
Docente	25	35	5	14	79
	31.6%	44.3%	6.3%	17.7%	100.0%
Total	122	157	20	49	348
	35.1%	45.1%	5.7%	14.1%	100.0%

4.4.1.4. Reflexiones en torno a la categoría de políticas públicas

Respecto a la categoría Políticas Públicas con sus indicadores de evaluación y acreditación, así como sus marcos normativos, aquí nuestras reflexiones.

Los datos presentados en las entrevistas y las encuestas permiten comprender que es importante que la comunidad universitaria tenga conocimiento de estos procesos y las instancias que se han creado para tal propósito. En este sentido y en términos generales podemos reforzar la idea de que existe el conocimiento de los universitarios acerca del significado de la evaluación y acreditación de los programas educativos, unos más que otros profundizan en su conceptualización y lo definen como procesos para la mejora de la calidad. Otros asientan la idea de acciones administrativas donde se tienen que atender los indicadores que establecen los marcos de referencia de los organismos acreditadores.

Si bien los procesos y seguimiento de evaluación y acreditación son acciones sistemáticas y voluntarias que dan validez, certificación, credibilidad y reconocimiento social, no implica ni significa que todo está bien en una institución educativa. Los entrevistados y encuestados reconocen conceptualmente su significado pero también arguyen problemas. Al respecto, algunas acotaciones:

- Aunque no lo expresaron se advierte un clima de desconfianza entre los modelos de evaluación y acreditación, sus metodologías y su relación directa con el financiamiento, en tanto que se indica que si no se aplican en estos procesos no cuentan con recursos adicionales.
- A nivel institucional no hay un reconocimiento ni espacio legitimado para los profesores, para participar en estos procesos.
- Aunque conceptualmente todo se define muy bien, no se cuentan con los recursos financieros para atender las recomendaciones de los organismos acreditadores y no hay una vinculación entre los programas acreditados y el entorno social.
- Se tiene un desconocimiento del impacto que ha tenido la acreditación en la satisfacción de necesidades sociales en virtud de que no se cuentan con estudios de esta naturaleza.

Ante la necesidad de atender las políticas de evaluación y acreditación en la UNACH, se han creado coordinaciones de acreditación en cada una de las unidades académicas. El trabajo de campo realizado, la experiencia y el diálogo con académicos puso al descubierto que a menudo las coordinaciones de acreditación en las facultades están a cargo de profesores cuya actividad principal es dictar sus clases y destinan tiempo para atender dicha coordinación. Se sumergen en la burocracia, dedican tiempo a llenar formatos y llevar un procedimiento para cada organismo evaluador y acreditador y, obviamente, les queda menos tiempo para su trabajo académico.

Derivado de las apreciaciones obtenidas en las entrevistas y los datos de las encuestas, es importante reflexionar hasta dónde los criterios e indicadores utilizados para los procesos de evaluación y acreditación son los correctos y viables, ¿deben ser todos aplicados a los programas vigentes por igual? ¿Quién o quiénes los validan para que puedan tener el valor de ser legítimamente considerados por las IES? Es prudente discernir si las recomendaciones realizadas

por los organismos acreditadores son los adecuados para la institución, y sobre todo viables para que se cumplan cuando las condiciones institucionales no son favorables financieramente para darle atención a aspectos de infraestructura física, tecnológica, equipamiento, por citar algunos ejemplos.

Por otra parte, la comunidad universitaria está de acuerdo en que la universidad incluya el tema de la evaluación y la acreditación en su legislación, o bien actualizar los marcos normativos y reglamentos para mejorar la calidad de los procesos académicos y administrativos en las estructuras organizacionales de las unidades académicas. Por otra parte, los encuestados afirmaron que es necesario llevar a cabo tareas de gestión y organización académica para implementar acciones que contribuyan a la participación de los universitarios en estas tareas.

4.4.2. Gestión institucional

Una de las tareas institucionales se vincula con el papel que juega la gestión institucional en los procesos académicos y administrativos. En este sentido es indispensable conocer como en el proceso de acreditación de la calidad, la gestión educativa incide para que en su aplicación alcance los niveles óptimos de calidad en los servicios y logros de aprendizaje en los centros educativos, a partir de procesos de autoevaluación, evaluación y mejora continua en pos de la acreditación.

4.4.2.1. Indicador: Conceptualización

a) Opinión de los encuestados

En cuanto a la visión conceptual de la gestión se consideró no incluir la pregunta a los funcionarios durante la entrevista; sin embargo, en el caso de los docentes y alumnos se le preguntó en la encuesta. Al respecto respondieron lo siguiente:

- A. Capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización.

- B. Cumplimiento óptimo de la misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad.
- C. Procesos administrativos y técnicos
- D. Concepto polisémico en tanto se puede abordar desde lo administrativo, gerencial, gestión pública, por competencias, organización, calidad, institución, educativo, entre otros.
- E. Actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización relacionada con la calidad.

Es importante señalar que se esperaba que respondieran el inciso *D*; sin embargo, se infiere que el desconocimiento acerca de los mismos hace que la opinión de la comunidad universitaria inclinara sus respuestas en los incisos *A* con 62% y el inciso *B* con 28.2%. Cabe destacar que 10% prefirió no responder. (Cuadro 16).

Cuadro 16. Visión conceptual de la gestión

ESTATUS	CAPACIDAD DE GENERAR UNA RELACIÓN ADECUADA ENTRE LA ESTRUCTURA, LA ESTRATEGIA, LOS SISTEMAS, EL ESTILO...	CUMPLIMIENTO ÓPTIMO DE LA MISIÓN INSTITUCIONAL ASEGURANDO UNA ENSEÑANZA...	NO RESPONDIÓ	TOTAL
Administrativo	0	0	26	26
	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
Alumno	148	94	1	243
	60.9%	38.7%	0.4%	100.0%
Docente	68	4	7	79
	86.1%	5.1%	8.9%	100.0%
Total	216	98	34	348
	62.1%	28.2%	9.8%	100.0%

4.4.2.2. Indicador: Participación en procesos de evaluación y acreditación

a) Opinión de los entrevistados

En cuanto a la participación de la comunidad universitaria en procesos de evaluación y acreditación, todos los entrevistados señalaron haber tenido participación en dichos procesos. Cada uno de ellos dio a conocer cómo ha participado.

Entrevistado 1:

Cuando llego a la universidad por segunda ocasión, únicamente dos están en nivel requerido; uno era Química, que fue en 1994, y Ciencias agrícolas, Huehuetán, que había sido por allá de 1996. De 2002 a 2006 se acreditan 10, se llevan a la calidad 10 programas, y en el periodo de 2011-2014 llegan a existir 25 programas haciendo un total de 37 programas, lógicamente el que se pierde es el de Ciencias agrícolas, Huehuetán, y Química queda en el nivel 1. La experiencia no fue más que el producto de un trabajo que se llevó un proceso de planeación; en segundo lugar que hubo la disponibilidad de recurso federal y en tercer lugar que fue la declaratoria de la UNESCO en el año 2000, quien le apostaba en la calidad y con base en ese proyecto se trabajó viendo los indicadores de los COPAES y los estándares que tenían. El trabajo consistió en hacer una dirección de calidad, ver los que tenían más prioridad de acreditarse a dónde llevar a la calidad. Y en segundo lugar, trabajo hecho principalmente con los docentes y los alumnos, el recurso humano que se tenía que hacer, además el recurso económico que también es el techo financiero que tenía que bajar rápidamente. (15/08/2015).

Entrevistada 2:

La universidad ha tenido una participación bastante activa en estos procesos de evaluación y acreditación. Las primeras evaluaciones de la universidad se hicieron en el año de 1994 y el primer programa educativo que obtuvo el

nivel uno es ciencias agrícolas con la carrera de ingeniero agrónomo tropical, a partir de 2005. Después viene como un lapso en que ya no se vuelva a alcanzar un nivel uno, pero alcanza el nivel uno Lenguas en Tapachula. Hasta 2005 es cuando se vuelve a retomar con mayor orden y que se empiezan a desarrollar de manera institucional los procesos de evaluación, particularmente los de evaluación y después empiezan a entrar los procesos de acreditación. [Continua señalando que] como resultado nos dieron un reconocimiento de la SEP por el cien por ciento de la matrícula evaluable en programas de calidad, pudimos entregarnos en consorcios de universidades mexicanas que tiene como criterio un porcentaje del ochenta por ciento de la matrícula en programas de calidad y luego tuvimos el reconociendo actual del noventa y ocho por ciento en la matrícula en programas de calidad y bueno las recertificaciones de la ISO. Se cuenta con 73 programas educativos de licenciatura vigente, de los cuales 64 son presenciales y 9 son a distancia de estos 64 presenciales tenemos 42 programas en nivel uno, 21 que tenemos acreditados, un programa educativo en nivel dos que es el de Agroindustria en Arriaga y 20 programas educativos que no han sido evaluados de los cuales 8 ya tienen matrícula evaluable y me parece que son cinco los que ya están trabajando para acreditarse. Con el cambio de las políticas de CIEES a finales del año pasado tiene una vigencia de cinco años igual que las acreditaciones y la que salió últimamente es que todos aquellos programas que tiene más de diez años de haberse evaluado, si no transitaron a la acreditación, pierden su reconocimiento a partir del enero del 2016 como programa de calidad, a menos que hayan solicitado algún trámite de evaluación, entonces les darán una prórroga de nueve meses. Pero en el caso de los programas a distancia algunos no cumplen todavía, pero siete ya tienen matrículas evaluables y dos no tienen, de ellos son cuatro que hicieron un proceso de autoevaluación y hay uno que mantiene ese proceso que es el de gerencia

social de CEDES que es el que ha continuado integrando sus evidencias y atendiendo recomendaciones que se le hicieron en la primera evaluación. Últimamente ya han pasado el proceso de acreditación economía, historia y están próximos a recibir evaluación para la reacreditación los dos programas de Arriaga, ustedes en Pedagogía que ya están trabajando, y Bibliotecología. (07/09/2015).

Entrevistado 3:

La universidad se encuentra ahora con 98.9% de matrículas y programas de calidad y participan en estos procesos de manera obligatoria para que puedan *accesar* a proyectos y, esto cumpliendo ciertos parámetros lo que no hacen las universidades privadas.

[...] Desgraciadamente los profesores de tiempo completo han dejado de participar, la mayoría, no todos tampoco. (07/09/2015).

Entrevistado 4:

Por supuesto, nuestra máxima casa de estudios está inmersa en este proceso tanto en sus funciones como en sus organizaciones académicas, se inicia con la autoevaluación de los programas educativos en la cual posteriormente son seguidos por la acreditación de los COPAES y existe un proceso más que es la reacreditación. Posteriormente tenemos un proyecto de seguir evaluando a todo los programas educativos ante la acreditación internacional, como es sabido ya tenemos dos programas de acreditación internacional que son Gestión Turística [*sic*]. La UNACH se encuentra participando en estos procesos, pues prácticamente por su política de acreditación que ha ido antecediendo todo este tipo de proceso, definitivamente los organismos evaluadores nos marcan lineamientos, procedimientos de cómo se está y se debe elaborar este tipo de procesos. Lo importante de esto es llevarlo a cabo de acuerdo a sus manuales, de acuerdo

a sus programas, de acuerdo a todo lo que ellos nos hacen en lo indicativo, la UNACH por supuesto se encuentra inmersa en esto, participando en estos procesos debido a que pues ha cumplido con todos los indicadores, prácticamente nosotros pedimos ante los CIIES cuáles son los indicadores que hay que cumplir en cada uno de los manuales de autoevaluación y al afecto después de cumplir y de reunir todo estos datos allí nos marcan lineamientos cómo poder hacerle para conseguir la evaluación. (01/09/2015).

Entrevistado 5:

Que le toca organizar los equipos de trabajo que cada uno de los programas y se cuenta con una coordinación de acreditación. La participación consiste en crear las condiciones para que los programas educativos no vayan a tener problemas en su reacreditación. Hay personas responsables atendiendo las recomendaciones del organismo acreditador. Se están desarrollando en estos momentos procesos para la reacreditación de los programas de Pedagogía, Comunicación y Bibliotecología que para este 2015 deben estar reacreditados. La responsabilidad directa está a cargo de la coordinación, la Secretaría Académica y de la Dirección indudablemente. (11/05/2015).

Entrevistada 6:

Es una parte muy importante porque, por ejemplo, los alumnos piensan que la evaluación de una licenciatura nada más tiene que ver con el plan de estudios y, sin embargo, no, sino que tiene que ver con muchos indicadores como personal académico, infraestructura, investigación, financiamiento, en el cual todas las personas involucradas desde el director hasta el personal de mantenimiento tienen un punto estratégico muy importante porque así mismo como se evalúan los parámetros en este caso las licenciaturas también vamos a evaluar el funcionamiento o las actitudes del mismo personal que se encuentra laborando en esta facultad. [...] En el caso del

director, pues él va a dar las órdenes o la indicación a seguir, por ejemplo, para ver mejoras en la escuela en cuestiones de infraestructura, si nos dejan una recomendación si necesitamos más áreas verdes entonces gestiona los recursos para que se pueda llevar a cabo esa parte; si necesitamos más espacios en salones, talleres o incluso los cursos en la modalidad de educación, modalidad educativa, entonces el director en este caso el representante de esta facultad tiene que gestionar esa parte para que se le dé seguimiento y culminación de las metas establecidas. (29/09/2015).

Entrevistado 7:

Se lleva a cabo la integración de un grupo de profesores y administrativos de la Facultad en temas de organización administrativa, manuales de procedimientos y herramientas normativas. (13/09/2015).

Entrevistado 9:

Proporcionando información para la integración de los programas extraordinarios: PIFI, FOMES. Minutas de trabajo, seguimiento a los acuerdos tomados en el comité técnico de acreditación, avances e integración de las carpetas. (04/03/2015).

Entrevistado 10:

[Refiere que colabora con el] seguimiento a la carpeta de recursos financieros e infraestructura. (04/03/2015).

Entrevistada 11:

[Participa en] la coordinación general asigna a un responsable para cada una de las variables, se elabora plan de trabajo, se trabaja con los coordinadores de área para darle atención a los indicadores y se integran las carpetas respectivas. (04/03/2015).

Entrevistada 12:

[Manifiesta que como responsable de la coordinación de tutorías] entrega reportes de sus actividades cuando se lo solicitan. (04/03/2015).

Entrevistados 8, 14, y 15:

[Si bien no precisan claramente su participación si dejan entrever que] son los responsables de coordinar el trabajo de la acreditación en la facultad. (11/03/2015).

Entrevistado 16:

[...] En la primera acreditación como profesor nos entrevistaron, tuvimos una reunión con los evaluadores que venían del organismo acreditador. [...] Actualmente con el poco tiempo que estoy en la coordinación, ya me toca participar como coordinador porque estamos ya en una segunda etapa de acreditación de la licenciatura y ahí estamos precisamente a través de la realización de sondeos, de conocer cómo va la institución en cuanto también a la docencia lo que corresponde a la coordinación, ahí es donde estamos participando. Llenado de formatos, entrevistas a alumnos y a maestros, trabajos de academias, en todo eso estamos en este momento. [Expresa que la comunidad universitaria de la facultad participa] a partir de acciones que por las mismas recomendaciones que nos hacen los grupos, en este caso los sistemas evaluadores nos manda recomendaciones, a partir de ahí se hace la evaluación tanto a la infraestructura como al personal administrativo docente, y partir de ahí se realizan las acciones con ellos. En cuanto a los administrados también evalúan su cuerpo administrativo cómo están las acciones, y en cuanto a infraestructura también nos hacen recomendaciones para elevar la calidad de educación superior y es ahí donde estamos. (07/09/2015).

Entrevistada 17:

No veo una invitación para todo el conjunto de los profesores, no hay reuniones que se diga, se está haciendo este proceso, no hay minutas de trabajo. Seguramente quizás la estrategia bajo sus beneficios ha concentrado a un grupo de personas que no tiene el conocimiento de lo que sucede en el aula, tiene la información en cuestión administrativa. (01/10/2015).

Entrevistada 18:

He participado en estos procesos en la facultad a través de la integración de un comité de maestros y en la incorporación de evidencias, por parte de los CIEES. Como coordinadora de acreditación, un poco en la reacreditación pero si nos damos cuenta de todas las necesidades y además de todo el cumplimiento que se tiene que tener pero más que evidencias físicas se necesita también la aplicación de ellas las mismas porque se tiene que verificar la carpeta pero también se hacen los recorridos y demás que yo creo que se observan que realmente las cosas que se llevan a cabo. (06/10/2015).

Entrevistado 19:

Sí, he participado, hemos tenido la fortuna de ser testigos como la institución de la facultad de derecho ha venido trabajado colectivamente en un proyecto de acreditación, el organismo acreditador por excelencia (CONFED) nos ha solicitado que agrupemos fuerza, que cumplamos ciertos estándares de calidad y actualmente esta Facultad de Derecho atraviesa por la reacreditación en su segunda fase porque ya fue originalmente acreditada, y es un segundo intento para mantener la acreditación. Insisto tenemos algunas cuentas pendientes que debemos cumplir con la universidad, con la sociedad, y sobre todo con el alumnado en general. [Sigue comentando que su participación ha sido] integrando un comité de

reacreditación, donde como servidores de la facultad tenemos una dependencia a nuestro cargo, yo estoy a cargo del comité de tutorías, ok, tutorías esta también siendo analizado, siendo fiscalizado por llamarle así, porque es una institución la Facultad de Derecho que debe brindar el servicio completo de tutorías, entonces para acreditarse esta facultad debe el servicio institucional de tutorías funcionar al cien por ciento, entonces, el organismo acreditador nos exige cuentas, cómo funcionan las actividades a mi cargo y por eso razón formamos parte de los trabajos de acreditación. (06/10/2015).

Entrevistado 20:

[Indica que] cuando fue director de la facultad el doctor Antonio Paniagua Álvarez se dio la primera oportunidad que esta institución fuera evaluada. Se formaron comisiones para todo, para actualizar planes y programas de estudio, acomodar un nuevo plan, del plan anual al plan semestral para que pudiera darse los intercambios académicos entre nuestros alumnos con otras universidades del extranjero y así poder también en plan semestral recibir alumnos de otros países o nosotros. En esa ocasión trabajamos muchísimo y cuando vinieron las personas indicadas, los acreditadores, salió positivo, satisfactoria la acreditación, y consideraron que tanto nuestros planes de estudios como la planta académica tenían el perfil para poder acreditar a la institución y de esa manera se logra la acreditación. En 2007 vinieron y volvieron a dejar acreditada la institución. (06/10/2015).

Entrevistada 22:

[Alude que] como docente cuando se acreditó Pedagogía, Bibliotecología y Comunicación me invitaron a participar en una charla con los acreditadores que me hicieron preguntas muy concretas y específicas como parte de grupo de profesores para Pedagogía. Como directora yo trabajé el proceso de

acreditación de Lengua y Literatura Hispanoamericanas y trabajé el ingreso al PNPC de la maestría de Estudios Culturales y afiné los últimos detalles del ingreso de la especialidad en Procesos Culturales Lecto-escritores. Eso son los tres procesos de acreditación que yo viví.

Entrevistados 13 y 22:

[No ven con agrado estos procesos, manifestaron que en realidad estos son muy confusos, veamos sus opiniones].

Entrevistado 13

[Expresa en torno al proceso] una falacia, un simulacro. [Lo reflexiona desde dos perspectivas: desde la parte académica, asegura que] hay aspectos débiles en el trabajo de academias [...] no hay transversalidad en los contenidos, cada quien atiende su asignatura, no se atiende el perfil de egreso. [Desde la perspectiva administrativa comentó que] se han hecho promesas que las mismas autoridades hacen respecto de que si hay la necesidad de cubrir una infraestructura, algunos recursos para cumplir con las observaciones de los CIEES y los recursos van a estar disponibles y se establecen compromisos pero el recurso no se libera. Como ejemplos señala: edificio de posgrado, la torre que no se construyeron, cero maya que no funciona. En otras palabras hace falta mayor atención institucional. (04/03/2015).

Entrevistada 22:

[Aduce que] de repente se cae en simulación, se crean unos escenarios que no existen pero que van a permitir que lo vean los evaluadores. Creo que hasta este momento es una mera estrategia política que no ha impactado en el fortalecimiento y desarrollo de las facultades. (28/10/2015).

4.4.2.3. Indicador: Procesos

a) Opinión de los encuestados

En relación al equipo directivo que lidera a la facultad en la consecución de sus metas y objetivos educativos 92.2% alumnos están convencidos que éste es clave para alcanzar las metas y objetivos, mientras que 62% de los docentes piensan que el liderazgo del equipo directivo es positivo para el logro de metas y objetivos. En general, 78.4% de la comunidad universitaria dijo que si existe el liderazgo del equipo directivo. Pareciera que se aplicará la brecha generacional, en la que se ha inculcado que un buen liderazgo hace que la organización sea muy productiva, algo que debería cuestionarse y confrontarse con el liderazgo efectivo y con el trabajo en equipo que son el resultado en las gestiones institucionales. (Cuadro 17).

Cuadro 17. ¿Consideras que el liderazgo del equipo directivo conduce a la Facultad a la consecución de sus metas y objetivos educativos?

ESTATUS	NO	NO APLICA	NO RESPONDIÓ	sí	TOTAL
Administrativo	0	26	0	0	26
	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Alumno	19	0	0	224	243
	7.8%	0.0%	0.0%	92.2%	100.0%
Docente	27	0	3	49	79
	34.2%	0.0%	3.8%	62.0%	100.0%
Total	46	26	3	273	348
	13.2%	7.5%	0.9%	78.4%	100.0%

Cuando se le preguntó a la comunidad universitaria de administrativos, alumnos y docentes, si los procesos de evaluación y acreditación han servido para mejorar la gestión institucional en la universidad, los encuestados de manera cuantitativa solo 22.4% manifestó que se ha mejorado; por tanto, la institución debiera analizar el impacto de los ejercicios de evaluación y acreditación, ya que es un porcentaje muy bajo si consideramos el papel que juega la gestión institucional en la toma de decisiones.

En contraste, 52.9% expresó que no se ha mejorado en este rubro, 19.5% afirma que ha impactado de forma regular y 5.2% prefirió no responder. (Cuadro 18).

Cuadro 18. Los procesos de evaluación y acreditación realizados en la facultad te han servido para mejorar tu formación profesional debido a que: se han mejorado los procesos de gestión institucional.

ESTATUS	BUENO	MALO	MUY BUENO	MUY MALO	NO RESPONDIÓ	REGULAR	TOTAL
Administrativo	8	5	4	2	1	6	26
	30.8%	19.2%	15.4%	7.7%	3.8%	23.1%	100.0%
Alumno	53	58	13	57	6	56	243
	21.8%	23.9%	5.3%	23.5%	2.5%	23.0%	100.0%
Docente	0	40	0	22	11	6	79
	0.0%	50.6%	0.0%	27.8%	13.9%	7.6%	100.0%
Total	61	103	17	81	18	68	348
	17.5%	29.6%	4.9%	23.3%	5.2%	19.5%	100.0%

A decir de los actores universitarios en torno a que se ha mejorado la comunicación entre autoridades, la opinión no es favorable ya que 49.1% indica que no ha mejorado, en contraste con 22.9% que apuntó que sí. Como se puede observar los porcentajes muestran las respuestas de la comunidad universitaria, aunque al analizar la información de manera individualizada, llaman la atención las opiniones de los profesores en virtud de que 74.7% afirma que no se ha mejorado la comunicación entre autoridades. (Cuadro 19).

Cuadro 19. Los procesos de evaluación y acreditación que se han realizado en la facultad te han servido para mejorar tu formación profesional debido a que: se ha mejorado la comunicación entre autoridades (agrupado)

ESTATUS	BUENO	MALO	MUY BUENO	MUY MALO	NO RESPONDIÓ	REGULAR	TOTAL
Administrativo	5	5	5	2	1	8	26
	19.2%	19.2%	19.2%	7.7%	3.8%	30.8%	100.0%
Alumno	55	44	15	61	6	62	243
	22.6%	18.1%	6.2%	25.1%	2.5%	25.5%	100.0%
Docente	0	35	0	24	15	5	79
	0.0%	44.3%	0.0%	30.4%	19.0%	6.3%	100.0%
Total	60	84	20	87	22	75	348
	17.2%	24.1%	5.7%	25.0%	6.3%	21.6%	100.0%

4.4.2.4. Indicador: Recursos extraordinarios

a). Opinión de los entrevistados

Respecto a los recursos extraordinarios a los que se pueden acceder como resultado de participar en el proceso de evaluación-acreditación, los entrevistados dejaron en claro que algunas facultades han sido beneficiadas con recursos económicos por tener programas acreditados; sin embargo, la mayoría accede a recursos del PIFI para beneficio de su facultad. En este sentido, dijeron desconocer otras vías de financiamiento para ser beneficiados, por el hecho de estar acreditados. Señalaron que los pocos recursos que llegan a la universidad se reparten a través de las Unidades Académicas, y no de manera equitativa ni prioritaria para los programas acreditados (en proceso de reacreditación o reacreditados); existe la tendencia, pues, de beneficiar a los programas que no han logrado acreditarse, como un incentivo para que lo consigan.

Al respecto del tema tratado en este indicador, aquí las opiniones:

Entrevistado 1:

Cree que si el dinero fluye uno decide que [hacer con] el dinero que se obtiene cuando ya se está acreditado. En primer lugar, el estar acreditado quiere decir que el dinero va al propio docente a través de la carrera docente totalmente, luego que tiene que trabajar sobre los PIFI, y en segundo lugar, que tiene que trabajar sobre PRODEP, en concreto, sí hay un dinero, es decir sí funciona a la acreditación, nosotros lo designamos en lo principal que es en la tecnología. El reparto es mucho mayor para los que están acreditados y los bajados con el PIFI, además de tener un buen proyecto. Si no se presentó un buen proyecto no se puede designar, además que sea en el proceso de calidad hay tres parámetros, uno que sea indispensable y ese momento tenemos que dar lo indispensable, muchas veces se piden recursos para lo necesario y para lo deseable, es decir en ese momento es para lo puro indispensable. (15/08/2015).

Entrevistado 3:

[Respecto a la distribución de los recursos autorizados para la acreditación, manifestó que] se distribuye de acuerdo a cómo están nuestros programas educativos trabajando, es bien cierto de que cada escuela tiene su forma, manera y tiempo de trabajar. Entonces aquellas escuelas que están trabajando de manera más rápida y fluida, son los que más alcanzan su apoyo tanto como para acreditación como para pagar a los organismos evaluadores que vienen a hacernos el proceso de evaluación: viáticos, pasajes y alimentos. (07/09/2015).

Entrevistado 5:

[En relación a los apoyos financieros, manifestó que] no hay un techo financiero específico para generar estos procesos de manera directa en la universidad, hay de manera indirecta y de manera particular a través del PIFI que es un programa a nivel nacional de la Secretaría de Educación Pública que contribuye a los procesos de mejoramiento en cuanto a la infraestructura principalmente o al desarrollo académico de los estudiantes que participan en los programas acreditados. (11/05/2015).

Entrevistado 6:

[Deduce] lo que observo de las otras licenciaturas, de 100% tal vez 60% está destinado para pedagogía, del recurso destinado para el apoyo a las licenciaturas, solo hablando de los planes de estudio, a parte en cuestiones de mantenimiento, de mobiliarios que son otros recursos. (29/09/2015).

Entrevistado 7:

Como profesor desafortunadamente no se ha tenido beneficios, no hay un incentivo por estar acreditado; [así, desde su perspectiva], la evaluación-acreditación beneficia de manera general a la universidad pero el impacto

por el trabajo hecho por la Facultad para alcanzar los indicadores, en realidad, no se ve. (13/03/2015).

Entrevistado 9:

[Señala que es necesario] que se establezca que cuando el recurso PIFI se reparta entre el consorcio se le dé un valor agregado a los que sí están acreditados por que hoy en día aquellos que no están acreditados hay que darles un recurso para que se acrediten. (04/03/2015).

Entrevistado 10:

[Comenta que] no han contado con el apoyo extraordinario en el cual se subraye que es por la acreditación. (04/03/2015).

Entrevistada 11:

[Afirma que entre] los mismos funcionarios de la universidad no han hecho transparente los criterios de la repartición del recurso extraordinario que llega, bajo qué criterios se regula para poder hacer la distribución del recurso: sobre programas acreditados, sobre programas no acreditados, sobre la cantidad de alumnos, toda esa parte yo la veo muy confusa, no hay quien le diga al director, estas son las reglas del juego para que tú puedas participar con tus programas acreditados y así te hacemos la distribución del recurso, es una debilidad que la misma universidad tiene. (04/03/2015).

Entrevistada 12:

[Señala que:] La participación del profesor de tiempo completo lo hace entre otras cosas por los puntitos que va a obtener para carrera docente. (04/03/2015).

Entrevistado 13:

[Se presentan problemas advierte, en relación al] apoyo en viáticos y transporte para los profesores, no cuenta el hecho de haber sido beneficiados con la acreditación. La respuesta que nos dan es que no hay recursos, es una respuesta sistemática. Los acreditadores nos exigen más de lo que nuestros recursos humanos y financieros se pueden aplicar. A pesar de que la acreditación lo han logrado con el esfuerzo propio, con la coordinación del director con sus coordinadores, actividad que se pudo haber repartido entre más personas.

[¿A qué se debe esto? Él considera:] que el PIFI es otro tipo de proyecto que no deriva de lo que es la acreditación, se ha generado una queja por parte de la Dirección y Secretaría Académica, en el sentido de que cuando el docente hace un requerimiento, la dirección es la que define de dónde va a sacar el recurso, que viene siendo recurso propio, o sea no ha habido nada que se baje de recursos adicionales por la acreditación. Se usa el PIFI para cubrir solicitudes porque es un programa nacional que contribuye a los procesos de mejoramiento en cuanto a infraestructura o al desarrollo académico de los estudiantes pero no es su fin primario, para ello se trabaja por la reacreditación. (04/03/2015).

Entrevistado 14:

[Afirma que:] En términos económicos no se ha tenido una diferenciación con respecto a otras facultades que no están acreditadas, por lo que nada más permite tener el sello de que el programa académico está acreditado y a nivel institucional no le sirve ni le permite la captación de recursos. (11/03/2015).

Entrevistado 19:

[A la pregunta que se le hizo sobre si el recurso fluye para la facultad, respondió:] [...] No, no sé porque eso le corresponde al área administrativa.

[...] Debería darse a conocer a la comunidad el recurso que llega por el esfuerzo que hacen de haber logrado la acreditación porque no es nada sencillo hay que cubrir con todos los criterios que establecen cada organismo acreditador que a veces son más de cincuenta y cien indicadores. (06/10/2015).

Entrevistada 22:

[Comenta en relación a los recursos financieros para darle atención a la acreditación de los programas:] De acuerdo a las condiciones de los procesos de la facultad, en eso estamos solos. No recibimos ningún apoyo de rectoría, ningún apoyo de secretaría académica ni nada, entonces lo hacemos solitario, lo hacemos a partir de nuestros propios recursos. [Continúa]: [...] Me enteré de que se estaban dando recursos para acreditación a otras facultades y no nos estaban dando a nosotros, le hablé al rector, me peleé con él, con la secretaria académica y no nos dieron nada y ahí estaba reetiquetado el recurso para otros intereses que ellos tenían y no recibimos ningún apoyo de rectoría ni de planeación para poder acreditar Literatura. [...] En PIFI hay un recurso para acreditar programas pero este recurso es para pagar al organismo acreditador, no podemos desviarlo de ahí, a nosotros no nos permiten desviarlos. Para pagar organismos acreditadores, para pagar aviones, para pagar hoteles es para acreditación y se destina a eso únicamente. Eso es lo de menos. Estamos hablando de que te gastas \$300,000 en traerlos y la rectoría cree que con eso ya se salvó, eso es lo que viene en PIFI. Todo lo demás que se necesita yo no sé si les llegue antes a rectoría. [...] Tenemos el recursos para acreditar programas y por otro lado entendí que tiene que haber recursos para programas acreditados pero esos recursos se desvían hacia otras cosas que ellos (autoridades universitarias) consideran que son más importantes que éstos. (28/10/2015).

4.4.2.5. Reflexiones en torno a categoría de gestión institucional

Por lo que se puede advertir todos los entrevistados han participado en el diseño, organización del trabajo, recopilación e integración de la información y de la conformación de las carpetas de evidencias, actividades que propiamente son operativas, pero solamente uno de ellos indicó la participación de la comunidad universitaria del programa educativo en el proceso; en este caso, profesores y alumnos. La responsabilidad lo han asumido los funcionarios de las unidades académicas (director, coordinadores de área y coordinadores de acreditación) de los programas educativos, lo cual se convierte en ejercicios realizados por unos cuantos que están al frente de los puestos directivos.

No podemos pasar desapercibido los comentarios de los entrevistados 13 y 22 quienes hacen referencia a que en los procesos de evaluación y acreditación existe la simulación, la falacia y el simulacro. Tratemos de entender y analizar esta apreciación, partiendo de algunas deducciones:

1. Estamos de acuerdo que la UNACH atraviesa por un momento en el que, con base en datos cualitativos y cuantitativos, sus programas están acreditados. La situación se agrava cuando advertimos que no se ha dado un profundo cambio institucional y organizacional reflejado en la solución de problemas relacionados con la calidad, su marco normativo, su diversificación institucional y la solución de los problemas de financiamiento para atender las recomendaciones de los organismos acreditadores.
2. Una mayor credibilidad y certidumbre a las autoridades de las unidades académicas y a los profesores. Esto se puede lograr en la medida que el recurso financiero fluya, el respaldo de las autoridades universitarias, el apoyo a los profesores para incrementar la movilidad docente, tanto en lo académico como en lo financiero, ya que los entrevistados han sido muy enfáticos al expresar que el hecho de estar acreditado no determina la

asignación de mayor recurso presupuestal y no marca la diferencia entre un programa educativo y otro.

3. Algunas afirmaciones han sido más contundentes en el sentido de que no se sabe cómo llega el recurso, cuánto se le asigna a la universidad, cómo se distribuye a los programas de la universidad; es decir, no existe una transparencia en el manejo de los recursos y no existen criterios para su asignación, cuando la lógica indica que el recurso debe de otorgarse a aquellos programas que están en procesos de reacreditación, acreditados y en procesos de acreditación.

Esta confusión que permea en el ambiente universitario se complica aún más, cuando el origen de los recursos es federal y por lo tanto es dinero fiscal. Dinero que las instituciones solicitan como parte de un apoyo presupuestal extraordinario y que debe ser comprobable. En este sentido, resulta interesante conocer y transparentar si a la UNACH le llega recurso extraordinario para la acreditación de programas educativos, cuales son los parámetros para asignar el recurso, como se distribuye y como se comprueba fiscalmente.

4. Superar los obstáculos para darle mayor atención y resolver problemas de equipamiento, infraestructura física y tecnológica, entre otros.
5. La simulación también puede suscitarse por el hecho de que *estoy cumpliendo* con los indicadores que me establecen pero sin crear al interior de la unidad académica espacios de reflexión con los actores universitarios que contribuya a una mejora en la operación de los programas.
6. Los **entrevistados 2 y 16** proporcionan un dato interesante:

“Desde la perspectiva que yo tengo, considero que no ha permeado en la comunidad universitaria la cultura para la evaluación, la acreditación ni la certificación de procesos. Lo veo como un proceso donde vamos a

trabajar para obtener la acreditación del nivel uno y no lo hemos adoptado como una parte de nuestra vida cotidiana laboral. (07/09/2015).

“Es una concepción muy actual lo de la evaluación. No estamos habituados todavía a esa cultura”. (07/09/2015).

Otros aspectos por considerar son el tipo y cantidad de información solicitada por los evaluadores externos y el número de formatos que se tienen que llenar y el *papeleo* administrativo que se debe tramitar y documentar con evidencias. Implica dedicarle tiempo a estas actividades y se pasa por alto la participación de la comunidad universitaria.

Una deducción lógica se puede dar en el sentido de que no se dispone de un sistema de información que contenga datos básicos que son necesarios para una evaluación y que pueda servir de fuente de consulta para la comunidad universitaria, para tener conocimiento de lo que se está haciendo con las acreditaciones de los programas educativos.

Asimismo, se puede entender que la acreditación se refiere a que los propios actores del proceso educativo deben participar de manera directa para que reflexionen sobre su práctica educativa, en busca de incorporar cambios, reorganizar el trabajo, reorientar las acciones, establecer planes y programas de trabajo académico para fortalecer los programas. En este sentido, son importantes los equipos institucionales, integrar y agrupar a todos los universitarios para el logro de la calidad.

Por otra parte, los señalamientos vertidos indican que no existe, a nivel institucional, una política de financiamiento que permita a las Unidades Académicas de la UNACH encarar de manera frontal las necesidades, desafíos y obstáculos que implica el reto de participar en estos procesos y garantizar su permanencia y aseguramiento de la calidad. La **entrevistada 22** indica que “[...] no hay una retribución por ser un programa acreditado”. (28/10/2015).

Sin embargo hay casos exitosos que valdría la pena conocer y reproducir. Por ejemplo, la Unidad Académica de Contaduría Pública, la que con sus propios recursos ha logrado mejorar sus actividades académicas: ha generado apoyos para que los docentes asistan a eventos académicos.

En general, si el reto para las universidades públicas consiste en la gestión y adjudicación de recursos financieros que les permita atender sus funciones sustantivas y adjetivas por las que fueron creadas, entonces el plus de la gestión de los recursos debe apuntalar las acciones de mejoramiento de la calidad del servicio y de los programas educativos.

4.4.3. Organización institucional

4.4.3.1. Indicador: Clima organizacional (Opinión de los encuestados)

Respecto al clima organizacional: 59% de los alumnos encuestados consideran que se promueve un clima organizacional favorable que conlleva a establecer relaciones de comunicación flexibles y condiciones favorables de trabajo en la comunidad de la facultad. En cuanto a las condiciones de trabajo favorables 59%, buena comunicación 41.6% y 50.9% con el entorno social. (Cuadros 20, 21 y 22).

Cuadro 20. En tu opinión se promueve un clima organizacional favorable que conlleva a establecer relaciones de comunicación flexibles en la comunidad de la facultad y (condiciones de trabajo favorables)

ESTATUS	BUENO	MALO	MUY BUENO	MUY MALO	NO RESPONDIÓ	REGULAR	TOTAL
Administrativo	0	0	0	0	26	0	26
	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
Alumno	86	45	21	33	3	55	243
	35.4%	18.5%	8.6%	13.6%	1.2%	22.6%	100.0%
Total	86	45	21	33	29	55	269
	32.0%	16.7%	7.8%	12.3%	10.8%	20.4%	100.0%

Cuadro 21. Se promueve un clima organizacional favorable que conlleva a establecer relaciones de comunicación flexibles en la comunidad de la facultad y (buena comunicación)

ESTATUS	BUENO	MALO	MUY BUENO	MUY MALO	NO RESPONDIÓ	REGULAR	TOTAL
Administrativo	6	3	7	1	1	8	26
	23.1%	11.5%	26.9%	3.8%	3.8%	30.8%	100.0%
Alumno	72	31	25	49	10	56	243
	29.6%	12.8%	10.3%	20.2%	4.1%	23.0%	100.0%
Total	78	34	32	50	11	64	269
	29.0%	12.6%	11.9%	18.6%	4.1%	23.8%	100.0%

Cuadro 22. Se promueve un clima organizacional favorable que conlleva a establecer relaciones de comunicación flexibles en la comunidad de la Facultad con el entorno social

ESTATUS	BUENO	MALO	MUY BUENO	MUY MALO	NO RESPONDIÓ	REGULAR	TOTAL
Administrativo	10	2	3	2	1	8	26
	38.5%	7.7%	11.5%	7.7%	3.8%	30.8%	100.0%
Alumno	82	43	29	34	3	52	243
	33.7%	17.7%	11.9%	14.0%	1.2%	21.4%	100.0%
Total	92	45	32	36	4	60	269
	34.2%	16.7%	11.9%	13.4%	1.5%	22.3%	100.0%

4.4.3.2. Indicador: Estructura y manuales. (Opinión de los encuestados)

La estructura organizacional toma gran relevancia pues contribuye en gran medida a garantizar la mejora de la calidad educativa; al respecto, los actores opinaron: el personal administrativo opina que la facultad cuenta con una estructura actualizada que favorece el cambio, 46.4%; los alumnos, 42.4%, y los docentes, 40.5%. Esta misma opinión analizada en su conjunto haciende al 42.2%. Por su parte, el 14.1% respondió que se encuentra obsoleto. (Cuadro 23).

Cuadro 23. La Facultad cuenta con una estructura organizacional que garantiza una mejora de la calidad de sus procesos académico-administrativos, en cuanto a: estructura organizacional

ESTATUS	ACTUALIZADO	NO ACTUALIZADO	NO RESPONDIÓ	OBSOLETO	TOTAL
Administrativo	12	10	0	4	26
	46.2%	38.5%	0.0%	15.4%	100.0%
Alumno	103	91	17	32	243
	42.4%	37.4%	7.0%	13.2%	100.0%
Docente	32	32	2	13	79
	40.5%	40.5%	2.5%	16.5%	100.0%
Total	147	133	19	49	348
	42.2%	38.2%	5.5%	14.1%	100.0%

En cuanto a los manuales de organización son los administrativos y docentes los más informados. Al respecto, son los responsables en actualizarlos con el trabajo colaborativo. Llama la atención la opinión de los administrativos pues 42.3% de los encuestados expresaron que los manuales no están actualizados y 11.5% opinó que obsoletos. Por su parte, 60% de los alumnos refirió que no están actualizados y se encuentran obsoletos dato similar a la de los docentes (59.5%). (Cuadro 24).

Cuadro 24. La facultad cuenta con una estructura organizacional que garantiza una mejora de la calidad de sus procesos académico-administrativos, en cuanto a: manuales de organización

ESTATUS	ACTUALIZADO	NO ACTUALIZADO	NO RESPONDIÓ	OBSOLETO	TOTAL
Administrativo	9	11	3	3	26
	34.6%	42.3%	11.5%	11.5%	100.0%
Alumno	73	101	22	47	243
	30.0%	41.6%	9.1%	19.3%	100.0%
Docente	26	29	6	18	79
	32.9%	36.7%	7.6%	22.8%	100.0%
Total	108	141	31	68	348
	31.0%	40.5%	8.9%	19.5%	100.0%

4.4.3.3. Indicador: Atención a las recomendaciones

a) Problemas que enfrenta la institución acerca de la evaluación y la acreditación. (Opinión de los entrevistados).

Entrevistado 1:

En años anteriores, la problemática principal era el modelo educativo, en segundo lugar, sobre todo, la falta de actualización de un plan de estudio, no se entendía que un plan de estudio se tenía que realizar cada cinco años, y el otro era principalmente la tecnología y el grado del maestro, esos fueron principalmente lo que vimos y le agregaría yo de la infraestructura. [...] Yo creo que ha cambiado la manera de pensar, que todos quieren estar en calidad, porque siempre he manifestado que la calidad es de los conceptos más honorables que hay en la vida, que tienen muchos finalistas pero hay que cumplirlo y entra también a nivel de la universidad, y dicen, que estás en calidad, o sea que estás acreditada. [...] Otro tema tiene que ver cuando el alumno y el docente tienen movilidad. [...] La realidad es que son pocos los docentes que ven el proceso de calidad y muchos vienen al cumplimiento del cual fueron acreditados o contratados, pero la realidad creo yo, si el docente se dedicara a lo que dice su contrato de satisfacer su carga frente al grupo y las otras no frente al grupo yo creo que estuviéramos del otro lado. (07/09/15).

Entrevistada 2:

[Aduce algunos problemas:] [...] El tema del plan de estudios que requieren de mucho tiempo. [...] Puede ser también desde la administración central o sea, que no conocemos esas recomendaciones o todas las áreas no conocen esas recomendaciones y no se le da esa importancia que necesitan las unidades académicas o los programas educativos. [Plantea que:] [...] particularmente en el tema de infraestructura que es más pesado y más caro

también, que requiere de una planeación e integración del plan maestro, particularmente cuando es una infraestructura de construcción. El otro problema [...] tiene que ver con el mantenimiento. Las unidades académicas se quejan que no tienen internet o de que es malo el servicio. (07/09/2015).

Entrevistado 3:

[Manifiesta:] Más que nada los problemas son de infraestructura y equipamiento que hacen falta en las escuelas y facultades, aunque se ha venido trabajando y construyendo nuevos edificios, aulas talleres y laboratorios en los diferentes campus. (07/09/2015).

Entrevistada 6:

[Opina que las complicaciones tienen que ver con:] Uno de los problemas que he observado es el aumento de la matrícula de los alumnos. [Por qué menciona esto:] porque la acreditación pasada hicieron la mención de que teníamos muchos alumnos, entonces la recomendación fue mantener el estándar o disminuir un poco por los espacios; sin embargo, hoy tenemos sobrecupo de alumnos y ya no hay salones suficientes, pero se ha procurado cumplir con esos espacios provisionalmente en lo que entregan [un] nuevo edificio, por ahora se están trabajando fuera del aula o prácticas fuera de la institución. (29/09/2015).

Entrevistado 20:

[Indica:] Seguimos en el mismo centro de la ciudad de san Cristóbal y ya no es muy funcional en cuanto a aulas, porque apenas tenemos como quince aulas para quince grupos exactamente y tenemos a veces que turnarnos algunos salones para que los de preuniversitarios puedan tener sus clases e incluso utilizar las aulas de estudios de maestría y de doctorado para cubrir esas necesidades. La mayoría de las recomendaciones se puede resolver con

dinero. Porque muchas son de tipo económico, y la mayoría de ellas se nos pide que salgamos del centro. (07/09/2015).

b) Recomendaciones hechas por los organismos acreditadores

Entrevistada 2:

[Refiere que:] cuando ya se acerca un proceso de acreditación, empezamos a correr, empezamos a juntar evidencia, empezamos a ver qué nos hace falta, entonces alcanzamos la acreditación, obtenemos el reconocimiento, guardamos las recomendaciones y nos volvemos a acordar cuando nos vienen a visitar el seguimiento. La mayoría de las recomendaciones recaen en infraestructura, entonces no es una recomendación fácil de atender, esa requiere de una planeación adecuada de conseguir recursos. Entonces cuando nos dejaron una recomendación en ese sentido y las que vienen en el tema de plan de estudios, esas dos recomendaciones requieren de mucho tiempo, cuando empezamos ya lo dejamos y viene el organismo que nos va evaluar empezamos a correr con eso, pues no vamos a atender de manera adecuada esas recomendaciones, porque no las atendimos con un tiempo más amplio. (07/09/2015).

Entrevistado 3:

[Manifiesta:] Mi área es de asesoría, de apoyo y de acompañamiento antes, durante y después de la evaluación, pues aquí trabajamos con las escuelas dándoles nuestra opinión cómo deben ellos acatar nuestras recomendaciones, cómo lo deben cumplir y de qué manera lo deben cumplir. Entonces ellos hacen su trabajo académico, y en la cuestión de infraestructura le corresponde a la dirección de planeación de ver la manera de cómo se distribuyen estos recursos siempre y cuando los documentos sean de calidad. (07/09/2015).

Entrevistado 8:

[Dice que:] En el caso de la Facultad de Agronomía, donde el organismo acreditador ha hecho su recomendación tiene que ver con el plan de estudio con trece recomendaciones, en cuanto al personal académico que se debe contar con un programa de formación y reemplazo. Otro rubro tiene que ver con el porcentaje de titulación, tutorías, alumnos en relación a reprobados por cohorte generacional y aprovechamiento. En donde existe mayor número de recomendaciones es en la parte administrativa, otro rubro es el de la productividad en investigación y vinculación. (11/03/2015).

Entrevistado 9:

[Apunta hacia los rubros:] Áreas administrativas, académicas, plan de estudio, normatividad, cuerpos académicos, vinculación, extensión, servicio social. Cabe aclarar que se señala que la recomendación más importante tiene que ver con el nuevo plan de estudio de Derecho, ya que muchas de las observaciones están condicionadas a este nuevo plan. (04/03/2015).

Entrevistados 12 y 13:

[Indican que:] La tutoría es uno de los aspectos que no le ponen atención, trabajar materiales en otro idioma con los alumnos sobre planes de estudio que deben estar actualizados, el tema de la vinculación y concretamente el tema de las prácticas profesionales y sobre el programa de vinculación y extensión que no existe. (04/03/2015).

Entrevistada 12:

[Amplía su punto de vista y refiere:] falta de profesionalización del personal que se incorpora a tutorías para el seguimiento de la actividad tutorial de los docentes y se necesita personal que sepa del trabajo. (04/03/2015).

Entrevistado 13

[Aporta otros elementos e indica que:] No existen estrategias ni proyecto de aprendizaje basado en problemas. El modelo educativo 2005 está conformado por competencias pero 99% de los profesores está por objetivos. En cambio sí hay niveles de avance que marcan que somos menos competitivos, caso CENEVAL. [...] [Respecto a la infraestructura, indica que la] falta de tecnología, ocasiona muchos problemas para que se den buenos resultados en el programa de cómputo, dificultades para el acceso a la red, para generar correos electrónicos para los alumnos. (04/03/2015).

Entrevistada 18:

[Indica que:] Por lo regular las recomendaciones siempre recaen en el plan de estudios, columna vertebral precisamente de los programas que se ofertan. La otra recomendación fuerte lo han hecho en el plan de estudios y hacen alusión [a] que sería necesario que hubiera una estructura más amplia para la oferta de la matrícula, porque si tenemos una demanda alta pero se tiene poca cobertura por lo mismo de las instalaciones, no tenemos el espacios para realizar deportes, actividades culturales eso hace referencia. Pero más medular al plan de estudios. (06/10/2015).

Entrevistado 19:

[Argumenta que:] Hay varios rubros, uno de ellos tiene que ver con lo académico, anexar el plan de estudio. Es necesario en el plano académico también incentivar, echar a andar las academias, otro punto importante las instalaciones físicas, el servicio bibliotecario, actualización de material, en fin varias cuestiones que nos están exigiendo que para una institución acreditada mínimo son los estándares que debe cumplir internet, servicio bibliotecario, servicio de computo, espacio para los alumnos, espacio para

los profesores, cubículos, áreas verdes en fin un montón. Aquí en la facultad, que se arreglen las goteras. (06/10/2015).

c) Atención a las recomendaciones hechas por los organismos acreditadores

Enseguida se reproducen los comentarios sobre las recomendaciones, misma que se considera primordial cumplirlas, con miras a la siguiente evaluación:

Entrevistado 5:

Por ningún motivo pueden dejarse de hacer cuando el organismo acreditador llegue de visita y esté presente en el informe final. Por ejemplo en la categoría de profesores un determinado porcentaje cuenta ya con estudios de posgrado, esta categoría prácticamente ha sido alcanzada dentro de muchas otras. (11/03/2015).

Entrevistado 11:

[Señala que:] Se generan grupos para dar seguimiento a dichas recomendaciones y citan a los comités de acreditación. Reunión con los directivos para analizar las recomendaciones, se elabora el plan de trabajo y se implementan los programas correspondientes. (04/03/2015).

Entrevistado 9:

[Indica:] seguimiento a los acuerdos que se van tomando en cada reunión. (04/03/2015)

4.4.3.4. Reflexiones en torno a la categoría de organización institucional

Los entrevistados advierten que la comunidad universitaria en su totalidad no es considerada en estos procesos, todo queda a nivel de gabinete en donde se reparten o distribuyen tareas, se establecen tiempos y se integran las carpetas correspondientes. Esto significa que el trabajo queda bajo la responsabilidad de los

directivos, quienes se encargan de sacar adelante la tarea de la acreditación y se pierde de vista la importancia, trascendencia, relevancia e impacto que ésta trae consigo; sin olvidar el escaso o nulo presupuesto que no se le asigna de manera directa a la facultad que ya cuenta con la acreditación³⁶ y se pierde de vista, además, la mejora de la calidad del programa.

Por su parte los encuestados opinaron que tanto el clima organizacional como la estructura y manuales si no se encuentran en excelentes condiciones, sí favorecen el trabajo académico. Los porcentajes indican que la balanza está equilibrada: Ni tan bueno, ni tan malo.

Cabe señalar que los entrevistados no hablaron de todas las recomendaciones recibidas en sus centros de trabajo, solo refirieron algunas de ellas. En los documentos expedidos por los organismos acreditadores se advierte un abanico de recomendaciones en una diversidad de las categorías que utilizan para acreditar.

La tarea fundamental es comprender porque se realiza la evaluación con fines de acreditación, solo para cumplir con los estándares establecidos, tener un documento certificado para tener el estatus de acreditado, tener y cubrir un expediente (carpetas de evidencias) para afirmar de manera institucional que se ha cumplido con las evaluaciones y, luego la pregunta obvia: ¿qué sigue ahora? La tarea no es tan sencilla como se intentado ver, y vender la idea.

No se puede seguir viendo a la evaluación y la acreditación como la estimación de juicios de valor, como pasar un examen. Este fenómeno pone en evidencia la necesidad de establecer marcos de referencia conceptuales, metodológicos, técnicos y operativos que le den otra visión a estos procesos, para que los resultados sirvan para orientar el desarrollo de los mismos.

³⁶ El recurso llega por proyectos extraordinarios en los que participa la Unidad Académica, fundamentalmente del PIFI.

4.4.4. Categoría: Resultados e impacto

4.4.4.1. Beneficios y resultados obtenidos por lograr la acreditación

En relación con los beneficios reproducimos ahora las opiniones vertidas en las entrevistas.

Entrevistado 3:

Se benefician en esos fondos extraordinarios federales para construir nueva infraestructura, tener nuevo equipamiento, los docentes hacen movilidad y tienen el apoyo para poder realizar su trabajo académico e inclusive los alumnos tienen becas, siempre y cuando el programa sea de calidad. La facultad se beneficia por programas y proyectos extraordinarios como PIFI y otros programas extraordinarios. [Reconoce que:] [...] La UNACH cuenta con un prestigio de calidad y está en CUMEX. Becas para los alumnos y docentes ha incluido más, la ANUIES ha dado muchos programas para aquellos proyectos que han estado trabajando para la calidad, entonces financieramente ha mejorado, académica y socialmente porque hay un reconocimiento de manera estatal y nacional. (07/09/2015).

Entrevistado 4:

[Opina:] Los beneficios que ha obtenido nuestra institución y todos los programas educativos que se han evaluado, prácticamente; se puede mencionar que un programa acreditado fue evaluado ante el CIEES con los indicadores y, se le otorga la calidad. ¿Qué beneficios obtiene? Por su puesto, reconocer que uno de los beneficios primordiales que se les otorga a los programas educativos son: más prioridades, más recursos y es de mencionarse que por ejemplo: un programa evaluado y acreditado tiene mayor apertura de becas, de movilidad y de mejoramiento al profesional docente. (01/09/2015).

Entrevistada 6:

[Dice:] Como fortaleza son los cuerpos académicos, indiscutiblemente son esos docentes que están cien por ciento preparados. Al mismo tiempo he visto donde ellos hacen la solicitud para becas de estudio, cursos, para irse a otros lugares para dar su ponencia. Otro de los puntos es que cinco años atrás evaluaron un plan de estudios que era el viejito, ahora van a evaluar el programa de estudios actual que son de ocho semestres y que están divididos por núcleos y subnúcleos. (29/09/2015).

Entrevistada 18:

[Manifiesta:] El reconocimiento como escuela de calidad, fortalecer su reconocimiento porque ya como tal es una piedra medular. He visto que se ha apoyado a los alumnos en referencia a que Derecho es una licenciatura saturada a nivel nacional y entonces se está dentro de aquellas licenciaturas de no apoyo. Sin embargo, por estar acreditada le dan oportunidad a los jóvenes que puedan optar por las becas PRONABES que eso es un beneficio para los alumnos de manera directa. [...] ¿En otro rubro donde vea beneficio por el hecho de estar acreditados?: No; ¿Mayor movilidad de maestros?: No; ¿Intercambios?: No; ¿Estancias académicas?: No; ¿Estudios de posgrado?: No, en eso no ha repercutido la acreditación o al menos no ha tenido el impacto benéfico que se pudiera haber requerido. (06/10/2015).

Entrevistada 22:

En mi experiencia yo traté que todo fuera como real, entonces nos dimos a la tarea que había en PIFI para apoyar e implementar el acervo bibliográfico de Literatura; hicimos algunas cosas como mejorar el centro de cómputo, otro centro de cómputo y muchos problemas con prácticas docentes que no pudimos resolver, y esa es mi experiencia. (28/10/2015).

4.4.4.2. Indicador: Infraestructura física (Biblioteca, centro de cómputo, infraestructura tecnológica, espacio físico, equipo de cómputo, mobiliario, tecnología de la información y la comunicación).

a) Opinión de los entrevistados

Uno de los objetivos de la acreditación es obtener recursos para beneficiar el desarrollo de las facultades y los programas que oferta, en este aspecto se contempla una retribución al alumno, ampliación en infraestructura, acervo bibliográfico, equipamiento, tecnología, entre otros. Al respecto, los entrevistados consideraron que el recurso no llega en sí por alcanzar la acreditación sino por vías extraordinarias (en todos los casos PIFI), las que finalmente buscan impactar positivamente en diversos rubros.

Entrevistada 11:

[Entre los beneficios menciona:] la actualización del acervo bibliográfico y la participación de profesores en congresos internacionales. (04/03/15).

Entrevistado 7:

La remodelación de mobiliario, compra y actualización de libros para la biblioteca, cañones, computadoras para el área de cómputo. (09/13/2015).

Entrevistado 9:

Mejores salones, laboratorios actualizados, mobiliario actualizado y en servicios escolares se le atiende mejor al alumno y utilizan formatos apegados al sistema de función de la calidad. (04/03/2015).

Entrevistada 11:

Con recursos propios se ha fortalecido la infraestructura física: estacionamiento, cancha techada de deportes y cancha cívica. (04/03/2015).

Entrevistado 5:

De manera particular para las carreras de Pedagogía, Comunicación y Bibliotecología, en el PIFI de este año ya vienen etiquetados los recursos para apoyar a los tres programas. En la carrera de Comunicación se cuenta con tres talleres: radio, televisión y fotografía, no se había generado ningún tipo de aportación económica en muchos años. Se logró la autorización de un millón y medio de pesos para atender las recomendaciones de equipar los talleres. De manera directa la UNACH no apoya; es a través del PIFI el apoyo para cuerpos académicos, para asistir a congresos, seminarios, estancias, infraestructura, bibliografía, entre otros. (11/05/2015).

Entrevistado 13:

La investigación no ha tenido beneficios como resultado de la acreditación; es bien sabido que la investigación es importante en la acreditación, como actividad sustantiva de la universidad, pero lo observo como una acción [...] Se ven aspectos que todavía quedan en la parte diagnóstica, no hay intervención, la institución establece muchas limitaciones, no se hacen publicaciones en revistas y hay muchas publicaciones. (04/03/2015).

Entrevistada 11:

[Señala que:] Uno de los puntos que más se discuten en los procesos de evaluación curricular tiene que ver con la formación, los egresados y la vinculación de la universidad respecto a qué se está formando y para qué. Estos aspectos son observados en los procesos de evaluación-acreditación. (04/03/2015).

En el proceso de las entrevistas se comentaron algunas necesidades presentes en las unidades académicas y con el objeto de no dejarlos en el tintero, se anotan tal y como lo señalan.

- Pedagogía tiene como uno de sus retos atender y resolver problemas que se han generado y son propios de la implantación de un nuevo modelo curricular y el incremento del número de profesores que se han incorporado para cubrir algunas asignaturas.
- La necesidad de que la universidad establezca una política institucional en torno a los procesos de evaluación y acreditación.
- La gestión para la movilidad estudiantil y de profesores.
- Organización institucional para mantenerse en los estándares de calidad
- Conciencia en los profesores y administrativos de que se participa en un programa de calidad.
- Atender las recomendaciones
- Romper con ese desprecio por los mecanismos de acreditación entre algunos académicos, alumnos y administrativos.
- Políticas y programas para el reemplazo de profesores de edad avanzada.

b) Opinión de los encuestados

Después del análisis cuantitativo de la información sobre los beneficios obtenidos gracias a los programas educativos vía programas extraordinarios (PIFI), resultado de la planeación, gestión y de los procesos de evaluación y acreditación, se describe:

A. Infraestructura física

- ✓ Los datos muestran que 57.8% señaló que no existe la calidad en la infraestructura física existente y no ha mejorado; 38.5% respondió que sí existe dicha calidad; es decir, menos de la mitad de la comunidad universitaria.
- ✓ Los administrativos consideran que hay buena calidad en la infraestructura física, ya que 88.4% dijo que se encuentran las instalaciones entre buena y muy buena calidad.

Cuadro 25. Después de haber sido evaluado y acreditado cómo valora la calidad de los siguientes componentes de insumos: infraestructura física

ESTATUS	BUENO	MALO	MUY BUENO	MUY MALO	NO RESPONDIÓ	TOTAL
Administrativo	16	1	7	1	1	26
	61.5%	3.8%	26.9%	3.8%	3.8%	100.0%
Alumno	66	160	12	0	5	243
	27.2%	65.8%	4.9%	0.0%	2.1%	100.0%
Docente	27	30	6	9	7	79
	34.2%	38.0%	7.6%	11.4%	8.9%	100.0%
Total	109	191	25	10	13	348
	31.3%	54.9%	7.2%	2.9%	3.7%	100.0%

B. Biblioteca

- ✓ La variación es mínima respecto a la infraestructura física ya que menos de la mitad (47.4%) asegura con su respuesta que no se ha mejorado la calidad del servicio bibliotecario, a juzgar por las condiciones de sus componentes.
- ✓ El porcentaje más alto sobre la mala calidad en la biblioteca, lo refieren los alumnos en 54.7%, seguido de los docentes con 32.9%.

Cuadro 26. Después de haber sido evaluado y acreditado cómo valora la calidad de los siguientes componentes de insumos: biblioteca

ESTATUS	BUENO	MALO	MUY BUENO	MUY MALO	NO RESPONDIÓ	TOTAL
Administrativo	12	1	8	3	2	26
	46.2%	3.8%	30.8%	11.5%	7.7%	100.0%
Alumno	86	133	18	0	6	243
	35.4%	54.7%	7.4%	0.0%	2.5%	100.0%
Docente	33	26	8	5	7	79
	41.8%	32.9%	10.1%	6.3%	8.9%	100.0%
Total	131	160	34	8	15	348
	37.6%	46.0%	9.8%	2.3%	4.3%	100.0%

C. Centro de cómputo

- ✓ La opinión de la comunidad universitaria se centra en 53.5%, ya que consideran que las condiciones en las que se encuentran es mala o muy mala, mientras que 42.5% refirió que se encuentran en buenas condiciones.

Cuadro 27. Después de haber sido evaluado y acreditado cómo valora la calidad de los siguientes componentes de insumos: centro de computo

ESTATUS	BUENO	MALO	MUY BUENO	MUY MALO	NO RESPONDIÓ	TOTAL
Administrativo	13	2	8	1	2	26
	50.0%	7.7%	30.8%	3.8%	7.7%	100.0%
Alumno	67	145	26	0	5	243
	27.6%	59.7%	10.7%	0.0%	2.1%	100.0%
Docente	24	28	10	10	7	79
	30.4%	35.4%	12.7%	12.7%	8.9%	100.0%
Total	104	175	44	11	14	348
	29.9%	50.3%	12.6%	3.2%	4.0%	100.0%

D. Infraestructura tecnológica

- ✓ En cuanto a la calidad del componente e insumos de la infraestructura tecnológica, la respuesta de los encuestados muestra que 61.5% se encuentran en malas y muy malas condiciones para ofrecer un servicio de calidad. Cabe destacar que únicamente 34.8% respondió que están en buenas o muy buenas condiciones. De manera particular, 71.6% de los alumnos respondió que la infraestructura tecnológica se encuentra en malas condiciones.

Cuadro 28. Después de haber sido evaluado y acreditado cómo valora la calidad de los siguientes componentes de insumos: infraestructura tecnológica

ESTATUS	BUENO	MALO	MUY BUENO	MUY MALO	NO RESPONDIÓ	TOTAL
Administrativo	16	2	4	3	1	26
	61.5%	7.7%	15.4%	11.5%	3.8%	100.0%
Alumno	53	174	11	0	5	243
	21.8%	71.6%	4.5%	0.0%	2.1%	100.0%
Docente	26	22	11	13	7	79
	32.9%	27.8%	13.9%	16.5%	8.9%	100.0%
Total	95	198	26	16	13	348
	27.3%	56.9%	7.5%	4.6%	3.7%	100.0%

E. *Espacio físico*

- ✓ Un porcentaje muy bajo considera que existe un mejor espacio físico (25%); 48.3% refirió que se encuentran en malas y muy malas condiciones, y 19.3% contestó que se encuentran en condiciones regulares.
- ✓ Considerando únicamente la opinión de los profesores (69.7%), se corrobora que no se ha mejorado en este rubro, ya que se encuentran en malas y muy malas condiciones. Cabe destacar que sólo 7.5% no respondió al respecto.

Cuadro 29. Los procesos de evaluación y acreditación que se han realizado en la Facultad te han servido para mejorar tu formación profesional debido a que: cuenta con un mejor espacio físico (agrupado)

ESTATUS	BUENO	MALO	MUY BUENO	MUY MALO	NO RESPONDIÓ	REGULAR	TOTAL
Administrativo	9	4	4	3	1	5	26
	34.6%	15.4%	15.4%	11.5%	3.8%	19.2%	100.0%
Alumno	57	51	17	55	7	56	243
	23.5%	21.0%	7.0%	22.6%	2.9%	23.0%	100.0%
Docente	0	39	0	16	18	6	79
	0.0%	49.4%	0.0%	20.3%	22.8%	7.6%	100.0%
Total	66	94	21	74	26	67	348
	19.0%	27.0%	6.0%	21.3%	7.5%	19.3%	100.0%

F. *Equipo de cómputo*

- ✓ Los datos guardan el mismo comportamiento en relación a las respuestas anteriores, ya que 51.1% de los encuestados opinaron que no cuentan con mejores equipos de cómputo; únicamente 25.2% refirió con sus respuestas que como resultado de los procesos de evaluación y acreditación cuentan con mejor equipo. Dentro de las respuestas no positivas en relación a mejores equipos de cómputo el mayor porcentaje lo representan los docentes con 74.7%, seguido de los alumnos con 46%.

Cuadro 30. Los procesos de evaluación y acreditación que se han realizado en la facultad te han servido para mejorar tu formación profesional debido a que: tiene mejor equipo de cómputo (agrupado)

ESTATUS	BUENO	MALO	MUY BUENO	MUY MALO	NO RESPONDIÓ	REGULAR	TOTAL
Administrativo	7	4	7	3	1	4	26
	26.9%	15.4%	26.9%	11.5%	3.8%	15.4%	100.0%
Alumno	53	47	21	65	6	51	243
	21.8%	19.3%	8.6%	26.7%	2.5%	21.0%	100.0%
Docente	0	36	0	23	15	5	79
	0.0%	45.6%	0.0%	29.1%	19.0%	6.3%	100.0%
Total	60	87	28	91	22	60	348
	17.2%	25.0%	8.0%	26.1%	6.3%	17.2%	100.0%

G. Mobiliario

- ✓ Con base en la información recabada a través de la comunidad universitaria, se puede observar que 52.9% de los encuestados dijo que no cuenta con mejor mobiliario que ayude a su formación profesional; solo 21% respondió que las condiciones del mobiliario son buenas, 19.5% respondió que se encuentran de manera regular y 6.6% no respondió.

Cuadro 31. Los procesos de evaluación y acreditación que se han realizado en la Facultad te han servido para mejorar tu formación profesional debido a que: cuenta con mejor mobiliario (agrupado)

ESTATUS	BUENO	MALO	MUY BUENO	MUY MALO	NO RESPONDIÓ	REGULAR	TOTAL
Administrativo	7	5	2	5	1	6	26
	26.9%	19.2%	7.7%	19.2%	3.8%	23.1%	100.0%
Alumno	50	48	14	67	6	58	243
	20.6%	19.8%	5.8%	27.6%	2.5%	23.9%	100.0%
Docente	0	37	0	22	16	4	79
	0.0%	46.8%	0.0%	27.8%	20.3%	5.1%	100.0%
Total	57	90	16	94	23	68	348
	16.4%	25.9%	4.6%	27.0%	6.6%	19.5%	100.0%

H. Tecnologías de la información y la comunicación.

- ✓ Así mismo se observa que más de la mitad de los encuestados (52.3%) manifestó que no hay condiciones para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. De manera desagregada 23.6% de los docentes expresó que existen las condiciones para un mejor uso de las tecnologías de la información y la comunicación, 17.5% opinaron que regular y 6.6% no contestó.

Cuadro 32. Los procesos de evaluación y acreditación que se han realizado en la Facultad te han servido para mejorar tu formación profesional debido al:
Mayor uso de las tecnologías de la información y comunicación (agrupado)

ESTATUS	BUENO	MALO	MUY BUENO	MUY MALO	NO RESPONDIÓ	REGULAR	TOTAL
Administrativo	6	5	6	3	1	5	26
	23.1%	19.2%	23.1%	11.5%	3.8%	19.2%	100.0%
Alumno	53	45	17	69	7	52	243
	21.8%	18.5%	7.0%	28.4%	2.9%	21.4%	100.0%
Docente	0	37	0	23	15	4	79
	0.0%	46.8%	0.0%	29.1%	19.0%	5.1%	100.0%
Total	59	87	23	95	23	61	348
	17.0%	25.0%	6.6%	27.3%	6.6%	17.5%	100.0%

4.4.4.3. Retos

Entrevistado 1

En primer lugar es el modelo educativo y la revisión de los planes de estudio. [...]
En segundo lugar tenemos que impulsar los programas educativos con todo y titulación, luego utilizar los resultados de examen de selección para el diseño de estrategias y programas en beneficio de los alumnos. [...] Luego hay que ver el perfil del docente de acuerdo a los planes de estudio. [...] Tenemos que ver que todos los posgrados sean de PNPC en un futuro y en el próximo año, es que quien ingrese a laborar sea del PNPC. [...] Programa de mantenimiento de infraestructura. (15/08/2015)

Entrevistada 2:

[Plantea un problema de coordinación en áreas centrales y deduce el procedimiento a seguir] la separación y los costos de información que no te comparto y que no te doy, nos ha hecho mucho daño porque trabajamos cosas o porque estamos trabajando lo mismo y desatendemos otras por lo mismo que no compartimos información. Mejor nos integremos y trabajemos unidos para sacar adelante los proyectos porque al final a mí es a quien me van a llamar la atención. Pero si tu planeación, investigación y posgrado, no hiciste un proyecto adecuado para impulsar el trabajo en redes, porque no consolidamos cuerpos académicos, y la recomendación me va venir de ahí, es decir, tus maestros no están trabajando en redes, la productividad de tus docentes no es suficiente. (07/09/2015).

Entrevistada 6:

Uno de los retos es formar profesionistas de calidad, en el sentido de que tenemos un programa acreditado de calidad en el cual eran diez semestres entonces, ahora en ocho semestres el alumno tiene que salir cien por ciento preparado para enfrentar esos retos que la misma sociedad está demandando. Indiscutiblemente una planta de docentes muy completa, eso lo puedo asegurar y muy preparada, en cuestión de planta docente no vería alguna debilidad sino fortaleza. (29/09/2015).

Entrevistada 18:

El personal académico que ingresa para dar clases. [...] La parte medular de las acreditaciones es también el personal docente que se está incorporando, que realmente tenga el perfil adecuado, independientemente al plan de estudio que es donde está más fuerte las recomendaciones pero si tengo un personal docente que quiere hacer la revisión del plan de estudio y no hay un compromiso institucional o no hay un perfil para hacerlo. (06/10/2015).

Entrevistado 19:

Al recurso humano docente se le brinda la oportunidad de capacitar, que vaya a estudiar, que vaya a intercambios académicos, que se consiga el perfil profesional real para dar tiempos completos lo que lamentablemente a veces es muy difícil de conseguirlo pero apostarle más a la academia, apostarle más a los recursos humanos. También a los alumnos, yo veo con mucha alegría que los alumnos mejoran su calidad educativa cuando van a otros espacios educativos nacionales o extranjeros, que se sigan aumentando el número de convenios con otras universidades para que los alumnos y docentes podamos aspirar a una mejor capacitación, ese es por una parte, por la otra invertirle en infraestructura toda la universidad, no solo la Facultad de Derecho, pero en especial esta porque es de las pocas que se encuentra acreditada, invertirle en infraestructura, textos, aulas, material de trabajo, equipo de cómputo, cañones, pantallas, en fin todo lo que pueda mejorar la tecnología de las comunicaciones, por favor, esto es de la universidad del siglo XXI, el que se atreva a desconocer que los alumnos usan estas tecnologías en el salón pertenecen a la educación del siglo XVI, del siglo XVII del oscurantismo, aquí la universidad exige ya nuevos patrones, los alumnos son tan hábiles en manejar estos instrumentos que cualquier cosa, ya hay libros para leer en red se pueden comprar, se pueden *bajar* de forma gratuita entonces la universidad debe brindar esto y hay que invertirle para que tengamos calidad educativa.

Entrevistada 22:

El reto es hacer realidad la acreditación para los alumnos sobre todo, no para los maestros, porque nosotros también somos responsables en muchos sentidos de la falta de calidad en la enseñanza. Entonces eso tendrá que buscar la manera de que se solucione la falta de eficiencia, de enseñanza y de calidad, pero el alumno debe tener las condiciones físicas, académicas para su desarrollo, que respondan al programa acreditado. (28/10/2015).

4.4.4.4. Reflexiones de los resultados e impacto

Dada la información recabada, a través de las entrevistas y encuestas, se deduce que la infraestructura física y tecnológica, bibliotecaria, mobiliario y equipo y las condiciones de las unidades académicas no son favorables para el buen desarrollo académico en general, tanto en los profesores, administrativos, como en la formación de los estudiantes. La evidencia es contundente en tanto que las respuestas de que hace falta mejorar las condiciones en las facultades están por encima de 50%.

Otro aspecto por considerar es el hecho de que los resultados de los procesos de evaluación y acreditación a los que se han sometido las facultades no garantizan aún una respuesta favorable a los requerimientos de infraestructura física y tecnológica.

CONCLUSIONES

En los últimos años en México, los procesos de evaluación y acreditación en la educación superior se han puesto en marcha en todas las IES, además de establecer marcos de referencia teóricos, metodológicos y técnicos, prueba de ello, es la abundante literatura existente y la creación de agencias y organismos evaluadores y acreditadores.

Por su parte, las IES han participado en estos ejercicios y de una u otra manera, han sido beneficiadas con recursos extraordinarios a través del Fondo para la Modernización de la Educación Superior, en el marco del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, creado por la SEP para apoyar a las IES a lograr mejores niveles de calidad en los programas educativos que ofrecen.

Los resultados han sido diversos, desde el hecho de que el financiamiento otorgado a las IES no ha sido equitativo, en virtud de que algunas IES no cuentan con todos sus programas acreditados o se encuentran en proceso, hasta los acontecimientos de premios a la excelencia académica y apoyos extraordinarios otorgados a IES que cuentan con todos sus programas acreditados, tal ha sido el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, por mencionar sólo algunas.

En el discurso la evaluación y la acreditación de los programas educativos ha sido una de las estrategias centrales para asegurar la calidad de la educación superior. Se señala que el mejoramiento de la calidad, depende en gran medida de

la posibilidad de contar con profesores preparados, planes de estudio actualizados y vinculados con el entorno social, infraestructura física y tecnológica en buenas condiciones y equipadas, ejercicios de planeación, gestión y organización acorde a los requerimientos institucionales establecidos, entre otros aspectos. No obstante, el tema del financiamiento es el cuello de botella de las IES, pues dependen de este recurso que resulta fundamental para lograr con éxito un buen número de estándares establecidos.

Aparentemente para quienes escriben los lineamientos de política educativa en este campo en despachos gubernamentales o en organismos internacionales, puede resultar atractivo diseñar directrices que pueden tener un efecto inmediato como quien vende un producto, sin importar los contextos particulares de cada una de las IES. En la práctica, los resultados están alejados de lo que se esperaba pues más bien demuestran carencias y necesidades que aspectos favorables. En decir, ni siquiera se está en condiciones de participar en este complejo mundo de la competencia.

Gracias al trabajo realizado diremos que los procesos de evaluación y acreditación, de una u otra manera, han beneficiado a las IES en la medida en que paulatinamente se ha creado conciencia y aceptación entre la comunidad universitaria en torno a cultura de la evaluación; en la práctica, se abren espacios de mayor posibilidad de concertar intercambios académicos con otras instituciones locales, regionales, nacionales e internacionales: estancias académicas, estudios de posgrado, redes entre cuerpos académicos, becas para estudios de posgrado, desarrollo de investigaciones científicas, tecnológicas de innovación, culturales, entre otras y, se fortalecen los lazos y alianzas de cooperación interinstitucionales.

A continuación presentamos puntualmente nuestras deducciones producto de las reflexiones realizadas:

1. Es del dominio público en el sector educativo que el concepto de calidad es la columna vertebral y la agenda de trabajo del sistema educativo y su presencia tiene que ver en todos los ámbitos del accionar de la educación,

desde el nivel micro que significa trabajar en el salón de clases hasta lo macro con las reformas y decretos constitucionales, los tratados, cumbres iberoamericanas, acuerdos internacionales con países latinoamericanos y europeos, declaraciones, organismos internacionales, etcétera.

2. Por la importancia de mejorar la calidad de la educación, el Gobierno Federal, a través de la SEP, ha creado instituciones como el INEE, CENEVAL y organismos evaluadores y acreditadores como los CIEES y COPAES.

3. El asunto de la evaluación y la acreditación tiene que ver y es resultado de todos estos acuerdos que se han dado y forma parte de una estrategia de política educativa del Estado mexicano, en el que el subsistema de la educación superior «las universidades públicas» deben de participar.

4. Son procesos que tienen que ver con estándares internacionales y nacionales en donde las IES no participan en la conformación de los marcos de referencia para ser evaluados y/o acreditados, solo son receptores y participan sobre la base y el conocimiento previo de estos criterios.

5. Las agencias internacionales y los organismos acreditadores nacionales establecen recomendaciones que muchas de las veces superan los alcances institucionales y del programa educativo en cuanto a su accionar académico, administrativo, de extensión y financieros.

6. La SEP como instancia rectora de la educación y coordinadora de estos procesos, ha sido la dependencia que proporciona apoyos extraordinarios vía programas que establece para atender las necesidades de las universidades. En la actualidad dicho apoyo lo brinda a través del PIFI³⁷ para que las IES logren mejorar la calidad de sus programas educativos. Aunque el PIFI³⁸ viene etiquetado en los fondos de financiamiento extraordinarios para la educación superior en el programa fondos para mejorar y asegurar

³⁷ El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional fue el proyecto que fusionó al FOMES y FIUPEA.

³⁸ Para mayor aclaración véase la página de la SEP. http://pifi.sep.gob.mx/ScPIFI/GPIFI_2012/guia/1/3

la calidad, el abanico de opciones de apoyo extraordinario se diversifica. Le toca a las IES participar para obtener recursos en los fondos para elevar la calidad de la educación superior. Por esta vía se pueden concursar para obtener recursos no solo para programas acreditados sino que vienen etiquetados en otros rubros académicos: cuerpos académicos, actualización del profesorado, mejorar la calidad de los programas, impacto de los programas y procesos de innovación, internalización, etcétera. De todo ello, se deduce que el recurso extraordinario que les llega a las universidades para la acreditación de sus programas no es suficiente para atender sus necesidades académicas, de equipamiento e infraestructura.

Independientemente de las ventajas que ha traído consigo la acreditación, también presenta algunas dificultades que en el terreno de lo académico se pueden inferir:

- Ha provocado inquietudes, problemas, diferencias y distanciamientos entre las IES, ya que se ha llevado al terreno de la competitividad no solo académica sino que también en el aspecto del financiamiento ya que deben concursar para la consecución de fuentes alternas de financiamiento y el requisito fundamental es contar con programas educativos acreditados.
- En los profesores ha ocasionado no solo problemas, sino que conflictos, malestar, tensiones, inconformidad y resistencias que muchas de las veces no saben cómo asumir la responsabilidad y el compromiso en estas tareas, o en ocasiones, no causa ruido porque pasa inadvertido.
- Marcos de referencia diversos entre los organismo acreditadores a nivel nacional e internacional.
- Hace falta que las IES den el salto a la internalización de los procesos de acreditación, en donde los criterios y estándares de calidad se tornan más estrictos, pero pueden ayudar de manera directa a la movilidad académica entre instituciones, a la conformación de redes internacionales de

académicos, becas y fuentes alternas de cooperación financiera, entre otros aspectos.

El Proyecto Académico 2014-2018 de la UNACH (2015), en su capítulo 2.2, dimensión I: calidad educativa, se etiqueta a la evaluación y la acreditación institucional y se plantea: “las acciones de esta política se centran en actualizar y acreditar los PE de la Institución, incluyendo aspectos relacionados con la pertinencia y garantía del desarrollo de las competencias profesionales, asumiendo la formación integral y la interdisciplinariedad, como un nuevo perfil de egreso que contemple una nueva visión social y de aplicación de los conocimientos adquiridos durante su formación”, y se desglosa en sus líneas de acción estratégica en los incisos a, b y c, establecer un diagnóstico operativo, diseño e implementación de procedimientos y la atención puntual de las recomendaciones de los organismos evaluadores y acreditadores para cerrar las brechas en los rubros de capacidad y competitividad académica. (p 66).

Haciendo alusión a los resultados del estudio realizado y a lo planteado en el proyecto académico 2014-2018, únicamente se dice y se establecen procedimientos operativos y estrategias de atención para la acreditación de los programas educativos. No se plantea como políticas, estrategias o líneas de acción la necesidad de realizar estudios que permitan visualizar el impacto de la evaluación y la acreditación en el contexto social, en busca de elementos de análisis que permitan conocer si la formación de sus egresados contribuye a la solución de los problemas sociales.

Volviendo a los hallazgos encontrados, dado el acercamiento y la revisión del estado de conocimiento sobre la evaluación y la acreditación en la UNACH, permite inferir que no existen estudios que den cuenta del estado actual en el que se encuentran los programas evaluados y acreditados y que tienen el sello de programas de calidad. Es una incógnita para el universitario acceder a fuentes de información documentada que refleje con datos cualitativos y cuantitativos los

resultados de las evaluaciones realizadas por los organismos evaluadores y acreditadores. Un dato esencial manifiesto es que no se puede tener acceso a los reportes de evaluaciones de las Unidades Académicas y de las recomendaciones realizadas por los organismos externos; únicamente en la página web de la UNACH se proporcionan datos cuantitativos al respecto. Todo el proceso realizado en la UNACH al respecto tiene una tendencia burocrática de cumplir con los estándares requeridos.

En este sentido, a más de quince años de que la UNACH participa en estos procesos se puede afirmar que no se cuentan con estudios sistematizados de los resultados, beneficios obtenidos e impacto que contribuya a una mejora de los procesos académicos tanto a nivel institucional, de los profesores y los alumnos. El problema se agrava cuando se advierte que la comunidad universitaria no está informada de estudios relacionados con la opinión de los empleadores, quienes son los que tienen la posibilidad de captar a los egresados. En este sentido, es difícil poder tener elementos de análisis o parámetros que permitan aseverar hasta donde los programas que se ofertan garantizan la formación académica de los estudiantes.

De este modo, podemos decir que la UNACH ha tenido *éxito* en los procesos de evaluación y acreditación, en gran medida se debe a que cuantitativamente ha logrado evaluar sus programas educativos por parte de los CIEES y que tiene un buen avance en sus programas acreditados. Habría que ver hasta donde se han dado los beneficios y transformaciones en las unidades académicas, tanto en lo académico, de planeación, gestión, infraestructura física y tecnológica, docencia, extensión, y un sinnúmero de indicadores relacionados con estos procesos.

Nos queda la duda razonable de que todo sigue igual. Como ejemplo el tema de la infraestructura tecnológica, en donde de manera general hay serios problemas de conectividad. Los profesores y alumnos de manera constante expresan su malestar por el hecho de que no se cuenta con acceso constante a internet para la búsqueda de bases de datos bibliográficas especializadas para

consultar libros, revistas, artículos, para la lectura y realización de trabajos académicos en su proceso de formación o investigaciones que los profesores suelen realizar de manera permanente.

No se descarta el hecho de que la UNACH se ha dejado cobijar, aunque parezca drástico, en el marco de las políticas del Estado mexicano, cuyos lineamientos se implementan a través de la SEP, para que las universidades participen en las acciones de evaluación y acreditación, con la advertencia de que si no participan no están en condiciones de obtener recursos extraordinarios vía PIFI.

Aunque existen vacíos normativos, académicos, de gestión, de organización, financiamiento, etcétera, que deben ser atendidos, veamos algunos datos.

En la parte normativa la legislación universitaria aprobada en 1989 limita su aplicación en lo referente a la evaluación y la acreditación de los programas educativos, en virtud de que no lo contempla en ninguno de sus artículos ni fracciones, más bien da cuenta, de sus objetivos, estructura y de las funciones y atribuciones de los órganos de gobierno. En la última modificación de 2014 únicamente se modifican los artículos 12 y 22 y tiene que ver con la figura del rector en cuanto a la edad para ocupar la rectoría y su posibilidad de reelección.

Por su parte en el Estatuto General de la UNACH de 1996, que dice ser y debe ser el ordenamiento legislativo que emana de la comunidad universitaria, señala de manera general y escueta en su capítulo II de la Dirección General de Planeación, artículo 104, fracción II, que a la letra dice: promover la participación de la comunidad universitaria en las tareas de planeación, programación, instrumentación, evaluación y acreditación académicas. Se advierte que no puntualiza en el tema de la evaluación y acreditación de programas educativos. Lo académico es un concepto amplio que puede englobar desde estructuras académicas de planeación, administración, organización o gestión institucional hasta sus actividades básicas de docencia, investigación y extensión. En la actualidad la instancia de planeación de la UNACH no se dedica a estas actividades

y es la Secretaría académica la encargada de realizarlas, a partir de la creación de la Dirección de Gestión de la calidad.

Aquí nuestras apreciaciones derivadas del estudio realizado:

- ✓ Aunque son programas educativos que están ubicados físicamente en cuatro regiones del estado de Chiapas, que han sido evaluados y acreditados por organismos externos, en las entrevistas y encuestas aplicadas coinciden en que hace falta mayor participación de la comunidad universitaria en los procesos de acreditación. Esta afirmación se aplica para todos los actores universitarios de la UNACH.
- ✓ Los resultados y recomendaciones que hacen los organismos acreditadores no se ponen a disposición de la comunidad universitaria para consultar y tener conocimiento de cómo estamos y qué se debe hacer.
- ✓ Tanto en las entrevistas como en los datos estadísticos obtenidos de las encuestas la comunidad universitaria manifestó que hace falta mayor difusión de estos ejercicios y que no quede únicamente bajo la responsabilidad de las autoridades de la rectoría ni de la facultad.
- ✓ Un asunto muy cuestionado por la comunidad universitaria es el manejo de los recursos financieros, pues se sabe que llegan etiquetados vía PIFI, pero no se sabe cómo se distribuyen —aunque en la práctica no se benefician a programas educativos que ya están acreditados, en proceso de reacreditación o reacreditados—. O sea, no se han transparentado los recursos para atender la cantidad de recomendaciones realizadas a los programas educativos.
- ✓ Aunque la comunidad universitaria no lo señala, habrá que mencionar los altos costos que implican para un programa educativo ser acreditado, pues además de sufragar los viáticos (pasajes, hospedaje y alimentación) para los integrantes del organismo acreditador deben pagarse sus honorarios.

- ✓ Es fundamental y necesario a nivel institucional establecer una estrategia de gestión y organización institucional que le permita a la UNACH implementar acciones para lograr una mayor participación de la comunidad universitaria en éstos procesos.

Habría que señalar que estos ejercicios, al parecer de mejora y garantía de la calidad, presentan su debilidad en el momento en el que se someten a ejercicios de evaluación, —valga la redundancia— para valorar los efectos y beneficios que tales medidas han producido en el servicio que se ofrece.

Si bien es cierto que estas acciones han ayudado a *transparentar* los procesos académicos y administrativos, han evidenciado ventajas y desventajas no solo en los programas educativos sino también en la institución universitaria. Veamos algunos datos obtenidos del trabajo de campo:

1. Se advierte disponibilidad por parte de las autoridades universitarias de las facultades para participar en los procesos de evaluación y acreditación.
2. Existen en las unidades académicas áreas o coordinaciones encargadas de dirigir dichos procesos.
3. Existe el conocimiento de los coordinadores de acreditación del proceso que se tiene que seguir para autoevaluarse e integrar las carpetas de evidencias para la acreditación.
4. Por su parte la UNACH carece de políticas normativas y de gestión académica institucional en el que se indique la transparencia y participación de los profesores en estos procesos de evaluación y acreditación.
5. Regularmente los profesores, alumnos y administrativos no son tomados en cuenta. Si bien nos va —se da un sorteo al azar o entre amigos— ya que son los directivos y coordinadores encargados de recabar la información, procesarla, analizarla e integrar, por una parte, los productos académicos y administrativos y, por otra parte, las carpetas de evidencias.

6. Programas educativos que por ser de nueva creación aún no han sido evaluados por CIEES y no han tenido un acercamiento con organismos acreditadores.
7. Falta de seguimiento a los procesos de acreditación para atender las recomendaciones ya que cuando llega un nuevo directivo a la facultad regularmente nombra a su equipo de trabajo y, por consiguiente, al coordinador de acreditación, quien tiene que enterarse del significado y tareas de la acreditación, lo que se ha hecho y los pendientes por atender en materia de recomendaciones.
8. En ocasiones los conflictos políticos internos existentes entre profesores, alumnos y administrativos por la dirección de la facultad dificultan el trabajo académico en un clima de planeación, armonía, de organización y de respeto a la diversidad.
9. Los responsables de áreas adjetivas (biblioteca, centro de cómputo, titulación, servicios escolares, entre otros) participan solo proporcionando datos estadísticos.
10. La variable más compleja por atender tiene que ver con el profesorado, quienes oponen resistencia y falta de colaboración para participar en estos procesos. Un ejemplo, durante la aplicación de las encuestas la mayoría manifestó disponibilidad para contestarla pero había que darle seguimiento, buscándolos. Algunos no regresaron las encuestas que se les facilitó, argumentando que se les había olvidado, falta de tiempo o que simplemente no estaban interesados en contestarla.
11. Se infiere que participar en actividades de evaluación y acreditación para los docentes no contribuye en incentivos económicos, como el caso de carrera docente, lo que se traduce en el poco interés por colaborar.

Para concluir, a partir de lo encontrado en el estudio, creemos necesario proponer ejercicios teóricos y analíticos de las políticas educativas implementadas

en la UNACH. Esto significa contar con otra mirada que posibilite construir líneas temáticas de investigación para escudriñar teórica y metodológicamente lo acontecido en la evaluación y acreditación de los programas educativos.

Así, la aportación de la tesis es razón de que es indispensable realizar estudios educativos institucionales de corte cualitativo. Es fundamental realizar estudios desde una perspectiva interdisciplinaria en el análisis de los procesos de evaluación y acreditación. La intención va en el sentido de abordar un objeto de estudio desde la mirada de varios investigadores con formaciones disciplinarias relacionadas entre sí, que puedan contribuir a esclarecer el objeto de estudio. Esta idea se concreta en el momento de interactuar con los profesores para la integración del proyecto y su implementación. El profesor desde su centro de adscripción y con su formación disciplinaria puede aportar elementos teóricos y metodológicos desde su campo disciplinario. Por una parte, se logra la participación del profesor y por la otra, se involucra desde su perspectiva epistemológica al debate teórico y metodológico de la acreditación, no solo para comprenderla sino también para la búsqueda de solución a las problemáticas encontradas.

Para entender el ejercicio de la política educativa en la UNACH es indispensable resolver un primer problema: partir de la idea de que es preciso contar con la participación de los distintos actores universitarios. Esto significa que el universitario conozca lo que se ha hecho de manera institucional y abrir el debate sobre la temática estudiada.

Algunos de los temas que se sugieren como líneas de investigación en dos niveles de abordaje:

I. De manera general.

a). La evaluación de las políticas y programas implementados para lograr la mejora de la calidad de los programas educativos en la educación superior a través de los procesos de evaluación y acreditación. Esta investigación podría arrojar datos relacionados con la efectividad de las políticas educativas implementadas

por el Estado mexicano, los resultados obtenidos y experiencias obtenidas en otras universidades del país.

b). Impacto de las políticas y programas implementados para lograr la mejora de la calidad de los programas educativos acreditados en Chiapas.

II. Para el caso de la UNACH se sugiere:

a). Evaluación de las políticas de evaluación y acreditación desde el discurso institucional.

b). Estado de conocimiento de las políticas de evaluación y acreditación en la UNACH desde su origen, su situación actual y sus perspectivas de desarrollo para analizar la efectividad de las políticas llevadas a cabo y los resultados obtenidos.

c). Estudios cualitativos que recuperen los procesos académicos, a partir de la opinión de los actores universitarios.

d). Políticas de financiamiento en cuanto a la adjudicación de recursos extraordinarios y su distribución entre las unidades académicas. Implicaría analizar las políticas de distribución del recurso otorgado por la federación y los resultados obtenidos en la mejora de la calidad.

e). Estudios cualitativos y cuantitativos orientados a recabar la opinión de los empleadores.

PROPUESTA

Modelo de gestión para la acreditación en la UNACH

Presentación

El modelo de gestión para la acreditación que se propone tiene la intención de establecer un marco genérico de criterios para darle continuidad y contribuir en la consolidación de los procesos de evaluación y acreditación en la UNACH.

Puede ser que para algunos interesados e involucrados en estos procesos en la UNACH, las líneas que se establecen no sea algo novedoso ni de su interés. En este caso lo importante es contribuir con algunas ideas para mejorar lo que hasta hoy se ha realizado y que de hecho ha sido un esfuerzo que se le reconoce a responsables del área de gestión de la calidad de la UNACH.

En lo personal se parte de la idea que hace falta diseñar un modelo de gestión para la acreditación que se convierta en una herramienta de trabajo para darle seguimiento y evaluar los resultados que se obtienen de las evaluaciones y las acreditaciones, lo cual significa trascender del acompañamiento a los evaluadores externos, de manera pasiva, a la función y tarea activa y propositiva de conformar bases de datos, insumos y productos para la transformación de la gestión institucional y en la toma de decisiones de las autoridades universitarias y negociaciones ante las instancias de la SEP y de los organismos evaluadores y acreditadores.

La propuesta consiste en la inserción de la comunidad universitaria y de la universidad en el nuevo contexto global de competitividad y mejor educación para todos y todas, promoviendo programas educativos de calidad para garantizar su

aseguramiento en el entorno académico y social. El aseguramiento de la calidad implica para las autoridades universitarias la búsqueda de recursos extraordinarios para lograr dicho estándar.

I. OBJETIVOS GENERALES

- Que la comunidad universitaria de la UNACH cuente con las bases teórico-metodológicas de la evaluación y acreditación en la educación superior.
- Crear bases de datos para que los universitarios tengan conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación.

OBJETIVO PARTICULARES

- Incrementar el porcentaje de participación de la comunidad universitaria.
- Conocer las recomendaciones hechas por los organismos acreditadores, la atención realizada y los programas acreditados como resultado de su participación.

II. ASPECTOS CONCEPTUALES PARA LA GESTIÓN DE LA ACREDITACIÓN

1. Filosófico:

- Establecer el sistema de gestión para la acreditación en busca de fortalecer la formación académica de los estudiantes.
- Garantizar la calidad de los programas educativos a la sociedad.
- Garantizar la calidad de sus egresados al sector público.

2. Propósitos

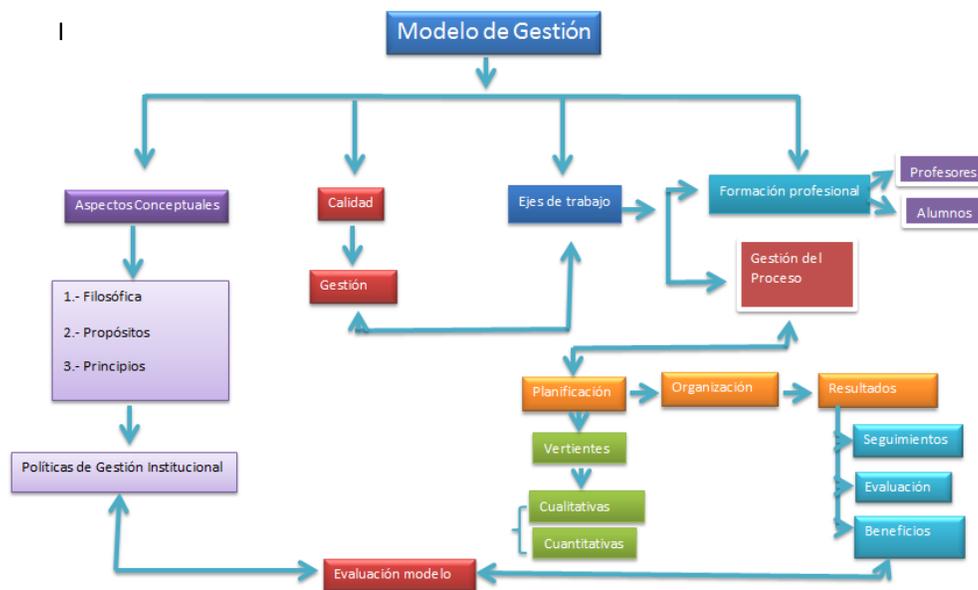
Política institucional de calidad, evaluación y acreditación.

- Disposición de recursos financieros para la gestión y garantizar las metas de calidad universitaria.
- Difusión y publicación de resultados obtenidos.
- Transparentar los procesos de acreditación.

3. Principios (componentes de la gestión).

- Transparencia, honestidad e integridad.
- Participación de la comunidad universitaria.
- Planeación, organización de los procesos de gestión.
- Planeación de los instrumentos y de las actividades de gestión.
- Interacción de los órganos de gobierno con la comunidad universitaria.

III. ESTRUCTURA DEL MODELO



IV. POLÍTICAS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL PARA LA ACREDITACIÓN

- Sustentado en el modelo educativo de la UNACH.
- Privilegia el trabajo académico de la comunidad universitaria.
- Participación de la comunidad universitaria en procesos de evaluación y acreditación.

V. OPERACIÓN DEL MODELO

- Creación de una página web exclusiva para el tema de la evaluación y acreditación en la UNACH.
- Integración de base de datos para la consulta de los universitarios que contenga:
 - a). Diagnóstico realizado por cada programa educativo de la UNACH.
 - b). Reporte del proceso utilizado por cada organismo acreditador.
 - c). Recomendaciones realizadas por los organismos evaluadores y acreditadores.
 - d). Atención y seguimiento a las recomendaciones por programa educativo.
- Establecer un modelo de gestión para el seguimiento y transformación institucional.
- Implementar un programa de difusión a la comunidad universitaria sobre la evaluación y la acreditación.
- Cursos, talleres.
- Incorporar el tema de la evaluación y la acreditación en la legislación universitaria.
- Establecer una política institucional de participación de los PTC y M/T.
- Establecer mecanismos para transparentar los recursos financieros etiquetados.
- Impulsar la participación de la comunidad universitaria en convocatorias de mejora de la calidad para la obtención de recursos extraordinarios.

VI. EVALUACIÓN DEL MODELO

En relación al ejercicio de evaluación del proceso, se parte del hecho de que se tiene identificado el problema a evaluar: evaluación y acreditación de los programas educativos de licenciatura en la UNACH. La meta final del proceso es conocer hasta donde los programas fueron atendidos y los

resultados e impacto obtenidos que se traduce en logros y beneficios para la comunidad universitaria.

Interesa evaluar la eficiencia y eficacia de las políticas públicas educativas implementadas por la institución en este rubro y fundamentalmente si el problema identificado fue atendido de manera satisfactoria. Al respecto, se propone la siguiente línea de indagación cualitativa y cuantitativa.

- a). Entrevista a la comunidad universitaria: directivos, coordinadores de acreditación, profesores, alumnos y administrativos, con la finalidad de evaluar el impacto obtenido de los procesos de evaluación y acreditación.
- b). Encuesta aleatoria mediante muestras representativas: funcionarios, directores, coordinadores de acreditación, profesores, alumnos, administrativos.
- c). Encuesta y/o entrevista a empleadores.
- d). Consulta de bases de datos de la UNACH.
- e). Análisis de la información e informe de resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. CIUDAD: Editorial Troquel. (pdf)
- AGUERRONDO, I. (2004). La gestión del sector educación en los 90. Algunas cuestiones para mejorar la eficacia educativa. *Gestión de la educación en América Latina y el Caribe. ¿Vamos por un buen camino?* Recuperado el FECHA de http://www.oei.es/reformaseducativas/gestion_educacion_lac_vamos_buen_camino.pdf
- AGUILAR ASTORGA, C. R. y LIMA FACIO, M. A. (2009). Qué son y para qué sirven las políticas públicas. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, septiembre 2009. Recuperado el FECHA de <http://www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm>
- AGUILAR VILLANUEVA, L. F. (1992). *Estudio introductorio en la hechura de las políticas*. (volumen 2). Mexico: Miguel Ángel Porrúa.
- ALZUGARAY TRETO, C. (2009). La construcción de regiones: un acercamiento teórico inicial para su aplicación comparada a América Latina y el Caribe. *CEPI. Documento de trabajo (20)*, diciembre, 2009. Recuperado el FECHA de http://interamericanos.itam.mx/working_papers/20ALZUGARAY.
- ANDRADE, C.; LABARCA, N. (2011). Fundamentación teórica de los modelos de gestión de la calidad en el servicio de información en instituciones universitarias. *Omnia*, enero-abril, 82-95.
- ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. *Revista de la Educación Superior*. Vol. 29 (113), pp. 1-8.

- AROCENA, J. (2010). *Las organizaciones humanas: de la racionalidad mecánica a la inteligencia organizacional*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay; Editorial Grupo Magró.
- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: MEC; Ediciones Paidós Ibérica.
- BARDACH, E. (1998). *Los ocho pasos para el análisis de las políticas públicas. Un manual para la práctica*. México: Porrúa; CIDE.
- BARDISA RUIZ, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación* (15), 13-52.
- BARREDA TAMAYO, H. V. (2007). Características distintivas en la gestión del servicio educativo. *Revista Gestão Universitaria na América Latina-GUAL*.
- BAUTZER, D. (2010). La gestión del capital intelectual y su impacto en las organizaciones de educación superior [versión electrónica]. *Innovación Educativa*, abril-junio, 15-21.
- BENNO, S. (2010). Nuevas tendencias en la gestión educativa. Democracia y calidad. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Nuevas-Tendencias-Educativas/946372.html>.
- BERALES, P. (s. f.). Gestión escolar: el desafío de la función directiva. Recuperado el fecha de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-193360_archivo5.pdf
- BLASE, JOSEPH. (2002). Las micro políticas del cambio educativo [versión electrónica]. *Profesorado, revista de Curriculum y formación del profesorado*, 6 (1-2), RANGO DE PÁGINAS. 15p.
- CANTERO, G. *et al.* (1999). Un análisis alternativo. *Revista novedades educativas* (99), Antología de gestión escolar. Programa nacional de carrera magisterial. SEP. AÑO
- CÁRDENAS CABELLO, C. (2009). El enfoque sociológico de la educación: la escuela más allá del español y las matemáticas. *Reencuentro*, agosto, 70-75.

- CARDOZO BRUM, M. I. (2006). *La evaluación de políticas y programas públicos. El caso de los programas de desarrollo social en México*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- CASASSUS, J. (1997). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. La gestión en busca del sujeto. Seminario Internacional Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa. Santiago, Chile, 13 y 14 de noviembre de 1997.
- CASASSUS, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América latina. (La tensión entre los paradigmas del tipo A y del tipo B)*. CIUDAD: UNESCO.
- CASILLAS, M. Á. y LÓPEZ ZÁRATE, R. (2006). Los desafíos para la educación superior en la sucesión presidencial 2006. *Revista de la educación superior*. Vol. XXXV (4) (140), 73-121.
- CASTRO SÁEZ, B. A. (2007). *Análisis organizacional desde la teoría general de sistema*. Tesis doctoral. Universidad de la Serena, Chile.
- CASTRO SÁEZ, B. (2001). La organización educativa: una aproximación desde la complejidad. *Estudios Pedagógicos* (27), 97-110.
- CIEES (2014) Metodología general para la evaluación del programa 2014. Recuperado el 25 de junio de 2014 de es.scribd.com/.../Metodología-General-Para-La-Evaluación-de-Programa-2014.
- HERRERA CASTAÑEDA, M. V. y LARA, F. (coords.) (2011). *Prácticas de investigadores y cuerpos académicos en Chiapas: formación, investigación y gestión*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH, Facultad de Humanidades. Programa Integral de Fortalecimiento Institucional.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009). La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO.
- COPAES (2000). Marco de Referencia General. Recuperado el 7 de abril de 2014 de www.copaes.org.mx/home/docs/docs_acred/3_Marco_general.pdf.

- Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (2014). *Manual de acreditación. Aprobada en la segunda sesión ordinaria 2014*. San José Costa Rica. Octubre 2014.
- Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. *Declaración de Guadalajara, Guadalajara. (1ª Cumbre). 19 de julio de 1991*. Recuperado el 7 de abril de 2014 de <http://www.filosofia.org/cod/c1991gua.htm>. 07 de abril 2014.
- DE LA GARZA MARTÍNEZ, E. I. *et al.* (2015). La evaluación y acreditación de los programas académicos y su impacto desde la percepción estudiantil. *Revista Internacional Administración y finanzas. Vol. 8 (2)*, 55-65.
- DE LA PEÑA, G. (s. f.). Los enfoques regionales y la antropología social en México. En torno a las áreas culturales, el indigenismo y el sistema capitalista mundial. Diccionario temático CIESAS. Recuperado el 30 de noviembre de 2015 de www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/.../De%20la%20Pena%2032c.pdf.
- DE VRIES, W. e IBARRA COLADO, E. (2004). La gestión de la universidad. Interrogantes y problemas en busca de respuestas. *REMIE. Vol. 9 (22)*, 575-584.
- Declaración de Bergen (2005). Recuperado el 25 de marzo de 2014 de www.eees.es/es/documentacion
- Declaración de Berlín (2003). Recuperado el 25 de marzo de 2014 de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Declaración de Bolonia (1999). Recuperado el 18 de febrero de 2014 de ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf.
- Declaración de Bucarest. (2012). Recuperado el 31 de marzo de 2014 de www.aneca.es/content/download/.../uimp2012_rafael_van_grieken.pdf.
- Declaración de Budapest (2010). Recuperado el 31 de marzo de 2014 de <http://www.oei.es/salactsi/budapestdec.htm>.

- Declaración de Glasgow (2005). Recuperado el 25 de marzo de 2014 de <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-complementaria>.
- Declaración de Graz (2003). Recuperado el 18 de febrero de 2014 www.eees.es/pdf/Graz_ES.pdf
- Declaración de Londres (2007). Recuperado el 25 de marzo de 2014 de www.ond.vlaanderen.be/.../2007_London_Communique_Spanish
- Declaración de Lovaina (2009). Recuperado el 31 de marzo de 2014 de www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/.../DLovaina-2009.pdf
- Declaración de Praga (2001). Recuperado el 18 de febrero de 2014 www.alfared.org/blog/pol-ticas-p-blicas-pro-alfin/40
- Declaración de Sorbona (1998). Recuperado el 20 de marzo de 2014 de www.eees.es/pdf/Sorbona_ES
- DEL ARENAL, C. (1995) Balance y perspectivas de cuatro cumbres iberoamericanas. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, (89). Recuperado el 7 de abril de 2014 de dialnet.unirioja.es/serolet/articulo?codigo=27347&orden=0&info
- ELIZONDO ZENTENO, M. P. *et al.* (2011). "Primeros resultados del impacto de los procesos de evaluación y acreditación en la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I de la UNACH desde la perspectiva de los actores. En *Prácticas de investigadores y cuerpos académicos en Chiapas: formación, investigación y gestión*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH, Facultad de Humanidades. Programa Integral de Fortalecimiento Institucional.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y COPPOLA, N. (2013). Desafíos para la construcción del espacio latinoamericano de educación superior, en el marco de las políticas supranacionales. *Journal of supranational policies of education* (1), 67-82. Recuperado el 1 de abril de 2014 de www.jospoe-gipes.com/Articulos/VOL1/4_JOSPOE_VOL1.pdf
- FLORES CRESPO, P. (2008). Análisis de la política pública en Educación: línea de investigación. México: Universidad Iberoamericana. (pdf). Recuperado el 22 de octubre de 2015 de www.uia.mx/web/files/inide5.pdf.

- GAIRÍN SALLÁN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto para la actuación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- GALAZ FONTES, J. F. y GIL ANTÓN, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración, *Revista Electrónica de Investigación. Volumen 11 (2)*, <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- GARBANZO VARGAS, G. M. (2008). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Educación. Vol. 31(2)*, 11-27.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, J. y SANTAMARÍA AMBRIZ, R. (2013). Calidad y acreditación en la educación superior: Integración e internacionalización de América Latina y el Caribe. *Educación. Vol. XXII (43)*, 137-147.
- GUTIÉRREZ CASAS, L. E. y LIMAS HERNÁNDEZ, M. (coord.) (2011). *Nuevos enfoques del desarrollo. Una mirada desde las regiones*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/Red Iberoamericana de Estudios del Desarrollo. (pdf).
- HERNÁNDEZ MONDRAGÓN, A. R. (2006). La acreditación y certificación en las instituciones de educación superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad: ¿Exclusión o Integración? *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle. Vol. 7 (26)*, 51-61.
- HERNÁNDEZ PÉREZ, V. (2005). El financiamiento de la educación superior en México. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Recuperado el 19 de junio de 2014 de <http://www.diputados.gob.mx/cesop/>.
- HERNÁNDEZ YÁÑEZ, M. L. (1994). Lo que piensan los estudiantes y profesores sobre la calidad de la educación superior. Estudio comparativo en 5 instituciones de educación superior (dos públicas y tres privadas), en Guadalajara, Jalisco, México. Ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación para el Estudio de la Educación Superior (ASHE), Tucson, Arizona, recuperado el 19 de junio de 2014 de https://archive.org/stream/ERIC_ED382153/ERIC_ED382153_djvu.txt

- II Cumbre Iberoamericana celebrada en Madrid en 1992. Recuperado el 7 de abril de 2014 de <http://www.oei.es/iicumbre.htm>.
- III Cumbre de Salvador de bahía. Recuperado el 19 de junio de 2014 de www.oei.es/iicumbr.htm.
- Informe de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) sobre Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (2005). Recuperado el 31 de marzo de 2014 de www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20version%20ESP.pdf.
- IV Cumbre de Cartagena de Indias. Recuperado el 19 de junio de 2014 de www.oei.es/ivcumbre.htm.
- JUÁREZ HERNÁNDEZ, S. C. y PAREDES, C. (2006). Los procesos de calidad en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ponencia presentada en el 6º. Congreso Internacional. Retos y expectativas de la universidad. “El papel de la universidad en la transformación de la sociedad”. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla”, junio 2006. Recuperado el 19 de junio de 2014 de (pdf).
- KENT SERNA ROLLIN y DE VRIE WIETSE. Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas. Recuperado el 29 de junio 2014 de biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/8159.PDF.
- LAHERA, E. (2004). *Política y políticas públicas*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado el 19 de junio de 2014 de www.eclac.org/publicaciones/xml/5/19485/sps95_1cl2176p.pdf
- LEMAITRE, M. J. y MENA, R. (2012). Aseguramiento de la calidad en América Latina: tendencias y desafíos. En Educación Superior en Iberoamérica. *Informe 2012* (pp. 21-69). Santiago de Chile: Unión Europea, Centro Interuniversitario CINDA, Universia.
- LIMÓN SÁNCHEZ, M. G. y GÓMEZ MALAGÓN, M. G. (2015). El entramado de la educación, la política y la evaluación del Instituto Tecnológico Superior de

- Zapopan. Colmee. Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional. México,
- MARCELLÁN, E. F. (2005). Criterios de garantía de calidad en educación superior: praxis europea. *Director de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Educatio (23)*. Recuperado el 1 de abril de 2014 de revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/119/103.
- MÁRQUEZ JIMÉNEZ, A. (2004). La calidad de la educación superior en México, ¿es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo?, las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa, *Revista mexicana de investigación educativa. Vol. IX (21)*, 477-500.
- MARTÍNEZ, J. (2001). Internet y políticas públicas relevantes. Fundación acceso. San José Costa Rica. Recuperado el 1 de abril de 2014 de www.funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/participantes.
- MEDINA FERNÁNDEZ, O. y SANZ FERNÁNDEZ, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación (348)*, 253-281.
- MENDOZA Rojas, J. (2011). Financiamiento público de la educación superior en México. Fuentes de información y cifras del período 2000 a 2011; DGIE-UNAM. Cuadernos de trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional. No. 6. México D.F.
- MENDÍAZ, M. G. (s. f.). El estado y las políticas públicas. Recuperado el 28 de agosto de 2015 de www.rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle2133/847/Mendíaz_El...
- Ministerio de Política Territorial y Administración Pública. Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios (2010). *Fundamentos de evaluación de políticas públicas*. Madrid: el autor.
- MINTZBERG, H. (2007). Planeación estratégica. Universidad Nacional de Colombia, sede Palmira. PDF.

- MONROY ALVARADO, G. S. (1979). Los componentes de la planeación. *Respuesta: la opinión educativa en México*. Vol. 1 (6),19-22.
- MUNARRIZ, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. En *Metodología educativa I* (pp. 101-116). La Coruña: Universidad de la Coruña. (pdf). ENCONTRÉ EL PDF Y ARREGLE LA CITA
- MUNGARAY LAGARDA, A. y VALENTI NIGRINI, G. (coord.) (1997). *Políticas Públicas y Educación Superior*. México: ANUIES.
- NARVÁEZ, E. (2010). Estado, sociedad y educación. *Revista Iberoamericana de educación*. Vol. 51(2). Recuperado el 22 de octubre 2015 de www.rieoei.org/jano/3204BelloJano.pdf
- PAREDES BODEGA, E. (2008). Acreditación universitaria: Garantía de calidad en la educación superior. *Revista Médica Herediana*. Vol. 19. Issue 2, 43-45.
- Presidencia de la República Oriental de Uruguay. Oficina de Planeamiento y presupuesto. Guía metodológica de planificación estratégica. (2005). PDF, 22p.
- REYNA, R. (2004). *Evaluación y acreditación de la educación superior de la República Dominicana*. República Dominicana: Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCYT).
- RIVAS TOVAR, L. A. (2007). Mapas de las teorías de la organización: una orientación para empresas. *Gaceta ideas CONCYTEG*. Año 2 (23), 35-67.
- ROMO MORALES, G. y MÁRQUEZ DE LEÓN, E. (2014). Gestión estratégica vs. Análisis estratégico. Una discusión conceptual a partir del estudio de caso de una institución de educación superior. *Pensamiento & Gestión*. 267-290.
- ROTH, A. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? *Estudios Políticos* (33), 67-91.
- SANTOS LOZANO, H. (2012). El Estado mexicano como generador de políticas públicas educativas. XVII Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. Universidad de Riems, Francia, del 3 al 8 de junio. PDF. Recuperado el 21 de octubre de 2015 de ece.edu.mx/ecedigital/files/Articulo%20Dr.%20Dante.pdf.

- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de educación* (356), 41-60.
- SÁNCHEZ JUÁREZ, I. (2011) Calidad institucional, desaceleración del crecimiento y subdesarrollo en México. En *Nuevos enfoques del crecimiento. Una Mirada desde las regiones* (pp. 47-100). Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; Red Iberoamericana de Estudios del Desarrollo.
- SCHUGURENSKY, D. (1998). La Reestructuración de la Educación Superior en la Era de la Globalización. ¿Hacia un Modelo Heterónomo? En *Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo* (pp. 118-149). México: Siglo XXI Editores. (pdf).
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Modelo de gestión educativa estratégica*. México: el autor.
- SEN, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Madrid: Katz.
- TERÁN OLGUÍN, R. (2008). Segundo Encuentro Nacional Avances y Desafíos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, México, D.F., 3 de noviembre de 2008. ANUIES y SEMS de la SEP.
- TORRES SOLÍS, S. I. (2009). La acreditación como modelo de gestión de la calidad: un análisis de su incorporación como tecnología administrativa. El caso de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Autónoma de Chiapas. *Gestión y estrategia* (35), 25-35.
- TUIRÁN, R. (2012). La educación superior en México 2006-2012. Un balance inicial. Observatorio Académico Universitario, Campus Milenio. SEP. red-academica.net/observatorio-academico/2012/.../la-educacion-superio...
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. París.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Chiapas* (2014). Modificación a la ley orgánica de la Universidad Autónoma de Chiapas, tomo III, núm 146. Tuxtla Gutiérrez, 31 de octubre.

- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS (1996). Estatuto General, *Gaceta universitaria*.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS (2015). *Proyecto académico 2014-2018*. Tuxtla Gutiérrez: el autor.
- UVALLE BERRONES, R. (2002). Los fundamentos institucionales de la gestión pública. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Lisboa, Portugal.
- UVALLE BERRONES, R.. (2004). El valor institucional de la gestión pública. *Revista Venezolana de Gerencia*, 1-29.
- UVALLE BERRONES, R. (2009). Gestión de redes institucionales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 41-72.
- VALENCIA CARMONA, S. (2012). Desafíos y paradigmas de la educación superior. *Cuestiones Constitucionales* (26), 283-307.
- VAN METER, D. y VAN HORN, C. (1993). El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual. En *La implementación de las políticas* (pp. 97-146). México: Miguel Ángel Porrúa.
- VÉRTIZ GALVÁN, M. Á. (2009). Procesos institucionales de cambio y estabilidad en organizaciones educativas. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1-21.
- VILLARREAL RAMOS, E. (2005). La efectividad de la gestión escolar depende de la formación del recurso humano como factor, actor y promotor del cambio dentro de los procesos, dimensiones y políticas educativas. *Revista Iberoamericana de educación*.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1083Villarreal.pdf>.
- YENTEL, N. (2010). Aportes para el análisis de un proyecto de cambio educativo. *Praxis Educativa*, 85-93