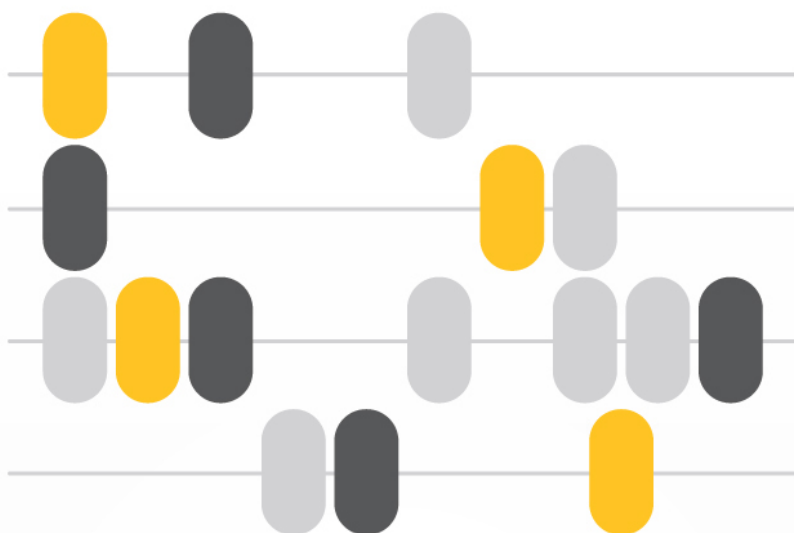




**CONGRESO INTERNACIONAL
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN
DE PROGRAMAS E INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR 2012**

*(Nuevos retos y estrategias para
repensar la calidad educativa.)*

Hotel Hilton, Puerto Vallarta
26 al 29 de noviembre 2012

MEMORIAS

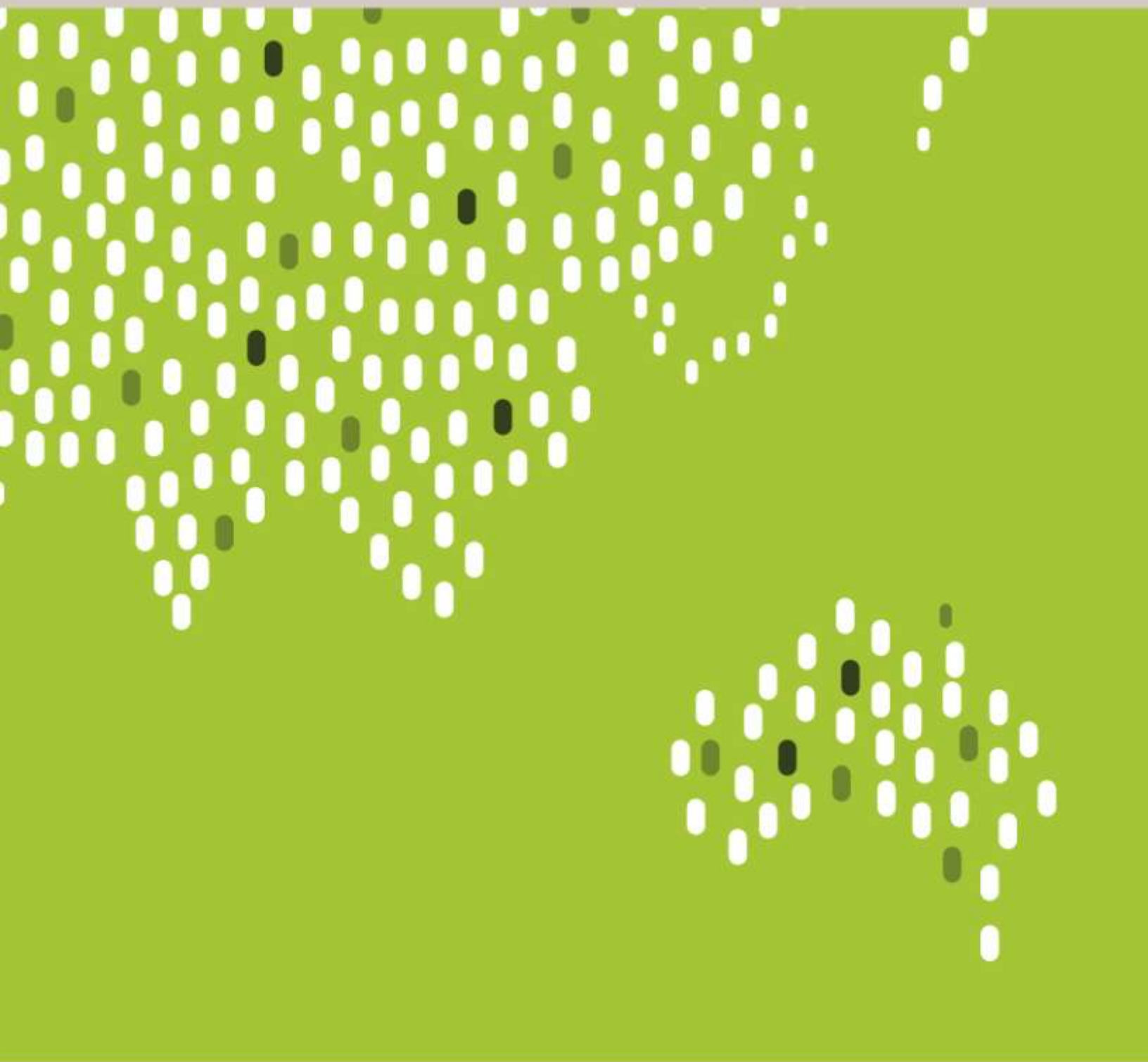
www.ciac2012.com



CONFERENCIAS Y PANELES



**IR AL FONDO EN LA TRANSFORMACIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
-DEBATIR SOBRE LA CALIDAD
Y NO SOBRE LOS INSTRUMENTOS-**



IR AL FONDO EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: -DEBATIR SOBRE LA CALIDAD Y NO SOBRE LOS INSTRUMENTOS-

Axel Didriksson¹

axel.didrik@msn.com

Universidad Nacional Autónoma de México

Durante décadas, y casi de manera monotemática, el debate respecto de la calidad de la educación superior, en México y en otros tantos de América Latina, se ha concentrado en la puesta en marcha de sistemas de evaluación y acreditación, y respecto a sus prodigalidades o sus límites, y de manera muy frecuente sobre los términos en los que argumentan sus defensores o sus detractores, en lugar de ir al fondo del problema: discutir a qué nos referimos con el concepto de calidad en la educación superior, en relación con el valor social de los aprendizajes y conocimientos, y no con la medición que genera la aplicación de estándares e indicadores.

Este debate no es que haya sido inútil, por supuesto, pero tampoco es como para quedarse en él durante tanto tiempo, y además seguirlo reproduciendo hasta el cansancio. Comencemos, por ello, señalando lo que se sabe del tema, y de cómo se ha abundado al respecto, para después concentrarnos en nuestra propuesta central.

Como es conocido, la orientación de crear mecanismos e instrumentos, aparatos burocráticos nacionales o locales para medir, estandarizar indicadores y variables de aplicación, realizar “rankeos”, establecer jerarquías en las instituciones de educación superior, e impulsar programas de estímulos y prebendas sobre la base de la evaluación y la acreditación sobre los académicos, viene de modelos que hicieron de la educación un servicio global, y a sus instituciones y a sus actores, parte de un mercado con costos, créditos, recursos, empleados, consumidores y clientes².

Como se puede comprender, desde estos métodos, enfoques y lenguajes, la calidad fue entendida de forma instrumental (es decir para medirla y no para comprenderla), como si ésta ocurriera *per se* tan sólo con la aplicación de metodologías estándares. Ganar una posición institucional en algún ranking internacional, ser parte de un programa autodenominado de “excelencia”, cubrir requisitos pre-establecidos y ser evaluado por pares, otorgó y otorga un estatus determinado de calidad en el desempeño, particularmente definido por el nivel de competitividad a la que se está expuesto, pero no se explica a qué calidad se hace referencia cuando se establecen las diferencias entre escuelas, programas o personas.

El ir desdibujando las diferencias entre las instituciones públicas con las privadas, deslavando sus contornos, envolviéndolas en un solo ámbito de gestión en donde se impuso su competencia a partir de la diferenciación de su

¹ Investigador titular de la UNAM, adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Investigador Nivel III del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Presidente de la Global University Network for Innovation (GUNI) para América Latina.

² “El principal impulso hacia la acreditación en el mundo académico provino de Estados Unidos, siendo el sistema de acreditación conocido como “autorregulación voluntaria” el más antiguo y el que ha sido adoptado por las universidades de ese país. Algunos analistas lo reconocen como un proceso que por décadas ha impulsado al creciente nivel de calidad de sus universidades. En los Estados Unidos, el College Board, que es una de las instituciones oficiales que allí existen en el campo de la educación superior, distingue dos tipos de acreditación: acreditación institucional; y acreditación de programas o especializada (carreras profesionales y programas de pre y post-grado). En el plano internacional, un hito significativo ocurrió en 1991 con la creación en Hong Kong de la Red Internacional de Agencias de Acreditación (INQAAHE), que actualmente agrupa a cerca de 180 agencias en todo el mundo. Es la red global de agencias nacionales de acreditación. En ámbito europeo, el impulso más fuerte fue históricamente hacia la auditoría académica más que hacia la acreditación y en tal sentido ha sido significativo el rol desempeñado por el Consejo de Rectores Europeos (CRE) desde comienzos de los noventa”. Raúl Atria. Tendencias de la Educación Superior: el contexto del aseguramiento de la calidad. CINDA, Chile, 2012, p. 71-72.

marca o nicho de distinción, fue generalizando la idea de que se debía adoptar un modelo empresarial o “emprendedor” (C.fr. Burton Clark, et. al.) en donde la calidad aparecía casi de forma mágica en un eslogan o en los edificios y la conectividad de los campus y se fue desdennando una propuesta de avanzada de universidad como un espacio público.

Resulta por ello difícil de comprender la justificación que se hace, por diversos autores, de la proliferación desmedida y onerosa de este tipo de argumentación que fue sostenida y comparada por los organismos de control de la calidad por la vía de burocracias de evaluación y de acreditación, que se instalaron desde los años noventa en nuestros países. Así lo justifica, sin más, Claudio Rama, ex director de un organismo como el IESALC de la UNESCO, que ha promovido durante más de dos décadas una noción distinta a la del mercado, sustentada en una educación superior entendida como un derecho y un bien social.

Dice Rama: “El mercado fue el nuevo eje articulador alrededor del cual las nuevas instituciones terciarias se posicionaron en función de sus propios intereses, y dada la ausencia de estándares básicos obligatorios de calidad, la dinámica derivó tanto en una caída relativa como en una amplia diferenciación de los niveles de calidad de la educación... La tradicional auto-regulación de la educación superior y el autocontrol de las posibles entropías a los desordenes universitarios, luego de décadas de tambaleo, finalmente concluyeron (así lo postula!) a fines del siglo XX y se comenzó a dar paso a la creación de sistemas tanto de supervisión y vigilancia, como de evaluación y acreditación... Ambos están lentamente construyendo una especie de “política académica”, costosa y centralizadora, pero sin duda útil y necesaria, como derivación de las exigencias de las sociedades de promover mínimos y también mayores estándares de calidad en la prestación de los servicios educativos y de la propia incapacidad de las instituciones tanto públicas como privadas de auto cumplir las exigencias de calidad y de sus propias misiones” (Claudio Rama. La Universidad Latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias. ILCE, México, 2009, p. 128-129).

Esta es, como evidencia, la justificación generalizada, que recoge el autor, de la extensión de la burocracia evaluadora que justificó una política de control de muchos gobiernos, echándole la culpa a la negligencia e ineptitud de las universidades. El problema que no puede justificarse, sin embargo, es que después de dos décadas de implantación de estas medidas el nivel de calidad de la educación superior siga siendo igual o peor, y entonces el tema debe ser repensado muy seriamente.

Lo contrario es lo más complicado de encontrar, vale decir, indicadores y enfoques de calidad visibles para la sociedad en su conjunto, respecto del tipo de conocimientos y aprendizajes que se producen y se transfieren hacia ella, de sus beneficios colectivos, de las condiciones sobre las cuales esto se presenta en igualdad de circunstancias y de forma compartida, como un bien público, con responsabilidad social y con pertinencia, esto es, respecto al reconocimiento social del valor social que se genera en las universidades o por la academia.

La explosión de un contexto de crisis sucesivas, de ciclos cortos de recuperación, pero de una alteración profunda del actual orden internacional y de los conocimientos, como el que conocemos y vivimos, hace que tengamos que diferenciar de forma tajante el concepto de calidad que se presenta en un enfoque como el señalado de mercantilización, y el que se da en el otro, de valor social y, por ende, escoger cual es el que debe de constituir el eje sobre el cual habrá que montar una nueva política institucional, social y de Estado, dado que en ambos casos, atrás de todo ello, está el referente del financiamiento que proviene de manera central del erario y del impuesto ciudadano.

El tema no es trivial, y está en el fondo de las movilizaciones estudiantiles que se han vivido durante los últimos tres años en países como Chile, Colombia, Puerto Rico, Ecuador, Venezuela, Brasil y, en el nuestro, y también en Grecia, España, Portugal, Italia, Francia, por mencionar algunos, en donde se debate si es el Estado y los fondos públicos los que deben subsidiar a los sectores privados, favorecer a las instituciones o programas considerados como de “excelencia”, o garantizar una educación como derecho y de alta calidad por el valor de los conocimientos que se generan, con un enfoque relacionado a una sociedad que demanda equidad, justicia y dignidad.

A la par, está un tema que va más al fondo de estos asuntos: el que se refiere a lo que se aprende y enseña. ¿Qué tipo de educación y de formación se está reproduciendo con la competitividad y el logro de una formación educativa de

individualismo de mercado?; O más delirante: ¿qué significa que los estudiantes que ingresan a una escuela determinada abandonen sus estudios a la mitad de una carrera, o vayan cargando materias a sus espaldas?; ¿que importancia le damos, como país y al hecho de que nuestros estudiantes y nuestros profesores no puedan comprender lo que leen, no logren escribir con rigurosidad ni con claridad, que su capacidad comunicativa sea pobre, o que su construcción conceptual no alcance a relacionar textos, temas o a construir solución a algunos problemas?. ¿Qué podrá hacer por la educación y la cultura un presidente de la República que nunca ha leído un solo libro?. Será esto materia de seguridad nacional o de mera preocupación sobre la comprensión que tiene este funcionario involucrado en las decisiones del más alto nivel, respecto del actual contexto nacional e internacional, en extremo volátil y complejo?.

Aún más, el hecho de pagar por la educación que “reciben” (como se dice aún en el texto constitucional), y que eso sea lo que garantice, el pago, en una institución definida como de calidad, ¿nos conviene como país?, ¿nos permite tener confianza en que sus egresados serán mejores ciudadanos y podrán ofrecer mejores soluciones para la sustentabilidad que requerimos?. ¿Y que vamos a hacer, o cómo vamos a evaluar, los conocimientos que están adquiriendo y generalizando los más de 12 millones de jóvenes sin bachillerato o los más de 30 jóvenes y adultos sin educación básica?. ¿Seguimos reproduciendo el modelito de mercado?

Este modelo de “Estado Evaluador” ¿debe seguir vigente?. Puede ser, pero también es posible empezar a contar con otro sistema que ponga en el centro una calidad que apunte hacia el tipo de sociedad que muchos queremos, no todos, pero si muchos. Desde nuestro punto de vista, esto significa poner a discusión el tema de la calidad de la educación, y no el de los instrumentos con los que se le mide, de su eficacia o de su funcionamiento comparado.

Entonces preguntarnos, ¿qué criterios representan mejor el tipo de calidad que queremos para una educación alternativa?, ¿la calidad que debe promoverse, cómo se relaciona con los intereses de la sociedad y de su bienestar? ; ¿quién debe asumir la tarea de garantizar una calidad como la que se propone?, ¿el Estado y sus gobiernos, o la misma ciudadanía, sobre todo en las condiciones que se viven de desigualdad, de diversidad étnica y cultural, de redefinición de la función docente e investigativa y cuando la educación se propone alcanzar una formación para toda la vida?.

De acuerdo con el equipo RIES (Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educacao Superior) Núcleo de Excelencia em Ciencia, Tecnologia e Inovacao em Educacao (CNPq/FAPERGS), la calidad es un proceso múltiple, interactivo y complejo desde el plano de los actores que intervienen en ella, porque, señalan:

“es un proceso y un producto, un registro de memoria colectiva de un sistema o de una institución. Es un ejercicio de reflexión y de auto-reflexión, de cuantificación y abstracción de indicadores asumidos en una base concreta. Es el resultado de un proceso interactivo que envuelve a varios actores de diferentes visiones disciplinarias, para asumir una determinada vía para divisar el presente y el futuro. Construye uno o varios caminos como ejercicios de aprendizaje” (RIES. Indicadores de Qualidade para a Educacao Superior Brasileira. Porto Alegre, Brasil, agosto, 2006, p. 16.).

Y diferencian desde este abordaje, una tipología que les permite comparar distintas concepciones establecidas de calidad, tales como: calidad como sinónimo de evaluación; calidad como sinónimo de empleabilidad; calidad como sinónimo de respecto a las especificidades; y, calidad como sinónimo de equidad.

Con lo señalado hasta ahora, lo que se quiere enfatizar en este breve trabajo, es que se están marcando importantes diferencias entre dos agendas: una la tradicional, sustentada en el criterio de una mayor extensión de la mercantilización y que se impuso con la anuencia de los gobiernos en turno en muchos países de la región, y otra que se propone repensar la calidad desde el contexto de realización que se vive, para plantearse modificaciones sustanciales en la lógica de la regulación de la misma, que debe sustentarse en el valor de los aprendizajes y los conocimientos, desde los paradigmas modernos de la auto-valoración sobre el logro de contenidos en determinados procesos cognitivos, desde la interdisciplina, la complejidad y la incertidumbre prospectiva, para desarrollar un escenario universitario alternativo, desde el plano de una nueva agenda pública a favor de un nuevo desarrollo, el que podemos perfilar como uno de sociedad democrática del conocimiento con identidad, pluralidad e interculturalidad. Esta nueva agenda, tal y como se

ha propuesto en otro trabajo de referencia del autor, puede comprender las siguientes políticas y propuestas estratégicas centradas en este tipo de calidad social.

LA OTRA AGENDA

Nos encontramos en una nueva era, en donde se manifiesta la reorganización del conjunto de las esferas de la vida política, social y económica, por la intermediación de la producción y la transferencia de nuevos conocimientos y tecnologías sobre todo relacionadas con la informatización, las telecomunicaciones, así como en la genómica y muy pronto en la nanotecnología. En este periodo, uno de los sectores que tiene mayor participación, pero también que resiente los impactos de estos cambios, son las universidades y la educación, porque sus tareas y trabajos se relacionan directamente con el carácter de los niveles y componentes de la ciencia y la tecnología, directamente y como nunca antes había ocurrido, sobre todo porque gran cantidad de aspectos para que este proceso ocurra dependen de estas instituciones educativas, por lo que allí se aprende y se organiza como conocimiento, por la complejidad en la que se realiza, y la magnitud y calidad que todo ello representa para la sociedad en cuestión. Las instituciones de educación superior están destinadas, en consecuencia, a llevar a cabo un papel fundamental en la perspectiva de una sociedad del conocimiento, sobre todo si pueden llevar a cabo cambios radicales en los modelos tradicionales de producción, difusión y aplicación del conocimiento.

Nuestro tema por ello, es el papel que juega y puede jugar la Universidad desde su liderazgo en el conjunto de la educación superior y la educación en general, en la perspectiva de un nuevo desarrollo para los países de América Latina y el Caribe, en el marco de una intervención y participación en el debate mundial.

Nos encontramos en una condición de riesgo general. Esta perspectiva de corte más que todo preventiva que catastrofista, da cuenta de la necesidad de poner en el centro de este debate el problema, la altura, el carácter y el sujeto de los cambios que desde las universidades pueden llevarse a cabo, por la importancia que, como aquí se ha argumentado, tienen en este sentido.

El tema no es banal, se trata de vivir en sociedades que enfrentan cotidianamente la inseguridad y la inestabilidad social, económica y ambiental sobre todo como consecuencia de lo que es el eje y el motivo de ser de estas instituciones educativas: el avance del conocimiento, de la ciencia y de la innovación tecnológica. Las decisiones al respecto resultan no ser del todo pertinentes y adecuadas en sus avances “neutrales” de la ciencia, y operan bajo lógicas a menudo racistas, con fines de alcanzar un lucro desmedido, de operaciones que pueden llegar a destruir partes vitales de la existencia del planeta o de los seres humanos en condiciones de masa. Sin ninguna duda las situaciones de guerra han rebasado ya las condiciones de existencia de un conflicto militar entre ejércitos y cada vez más se presentan como un ataque a las condiciones de vida y vigencia de una cultura y una sociedad determinadas, y que el blanco central es la población civil.

Esta perspectiva no puede ser aprobada por los universitarios de la región, ni por sus universidades, y debe ser parte de las tareas de construcción crítica de su curricula, de su formación de ciudadanía y de sus posicionamientos nacionales o internacionales de forma permanente. Una sociedad en donde los conocimientos, la ciencia y la tecnología juegan el eje central de una perspectiva inteligente de desarrollo no puede permitir la reproducción de condiciones de riesgo e inestabilidad extremos, como en los que se vive.

En contraste, durante la primera década del nuevo siglo, se ha venido presentando un conjunto de nuevos problemas, conceptos y debates, que están propiciando tendencias de cambio, en esta fase de transición en la que nos encontramos, en donde todo aparece mezclado. ***Esta problemática hace referencia a la construcción de una nueva agenda de transformación en las políticas públicas e institucionales alrededor de una nueva conceptualización de la calidad de los estudios universitarios.***

Esta nueva agenda de políticas públicas tiene un sentido distinto (desde el mismo concepto de “toma de decisiones políticas” desde el Estado y los gobiernos), como acciones encaminadas a ensamblar e inter-relacionar distintos actores, sobre todo muchos de ellos tradicionalmente marginados de cualquier tipo de decisión o usados solo con fines de

propaganda política o programas de carácter asistencialista sin que ello condujera a su efectivo crecimiento, organización y bienestar, para acercarlos a la toma de decisiones como ciudadanos iguales. No se trata por supuesto de un ejercicio técnico ni neutral, sino la expresión de nuevos valores relacionados con metas sociales educativas, de conocimiento y de sustentabilidad, y ello conlleva asumir una nueva responsabilidad intelectual y política.

Después de décadas de desescolarización y desigualdad, se pone en evidencia, por parte de algunos gobiernos, la necesidad de poner como prioridad la inclusión orientada a los sectores históricamente marginalizados, ya sea por su nivel de pobreza y lejanía territorial de los centros de concentración escolar, como por razones de género, raza o de otras referencias sociales, de tal manera que se impulsen programas específicos para garantizar trayectorias académicas de inclusión y de éxito escolar, como ocurre en Brasil, Ecuador, Venezuela, Cuba, Costa Rica, Argentina, Bolivia, Uruguay, en algunos países de Centroamérica y aún de otras latitudes como está.

Definición de políticas de homogeneización y normatividad para impulsar cambios en la calidad, la pertinencia y la responsabilidad social de las universidades, para evitar reproducir una fragmentación anárquica, y alcanzar una mayor claridad respecto al tipo, modalidad y carácter de las instituciones, sus fines y funciones. Favorecer la mayor flexibilidad y la cooperación horizontal interinstitucional, la movilidad estudiantil, enfoques de curriculum interdisciplinario y propiciar una mayor apertura a nuevas áreas del conocimiento y una gestión adecuada cercana al “Modo 2” de la universidad (Gibbons; Nowotny, 2001) vinculada a una calidad para la innovación social. Asimismo, necesidad de definir una regulación hacia la oferta privada nacional e internacional.

Para el desarrollo de la innovación de amplia cobertura social, el papel del Estado es crucial, a la par de los cambios que lleven a cabo las universidades para alcanzar nuevos niveles de impacto en su organización, en su pedagogía y en sus capacidades de aprendizaje, para asumir las tareas de la innovación en una sociedad que deposita sus intereses en ellas, cuando el valor del conocimiento es cada vez más apreciado y cuando el mismo sea vuelto mucho más complejo.

La perspectiva de incluir como función a una calidad para la innovación en las universidades, es una de las fuerzas de cambio más importantes que pueden ser asumidas en la política pública de gobierno hacia las universidades. No nos referimos a la innovación de tipo comercial, sino la de carácter social, comunitario, cultural, científico y de sustentabilidad, junto con la producción de un nuevo conocimiento y su disseminación.

En resumen, esta nueva agenda para la calidad de la educación superior del siglo XXI, se sustenta y construye desde propuestas, estructuras, procesos y marcos de regulación, como los siguientes:

1. La educación superior pasará a constituir un sistema articulado entre sí, diversificado, cooperativo y complementario al conjunto de los procesos de aprendizaje, producción y transferencia de conocimientos y desarrollo del talento; tendrá concurrencia con los referentes regionales e internacionales relacionados con los anteriores aspectos desde la perspectiva de la autonomía de las instituciones de educación superior y universidades, de su pertinencia, de su calidad y de la responsabilidad social que asume frente a la sociedad, al ser parte del sector que genera y difunde un valor social fundamental, como es el educativo al más alto nivel posible, para alcanzar los objetivos de una sociedad que privilegia la felicidad y el bienestar de los ciudadanos con identidad, equidad y progreso para todos.
2. Las funciones fundamentales de este sistema, son: a) la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; b) la preparación para el ejercicio de las actividades profesionales que exijan la aplicación específica de conocimientos, lenguajes y métodos para la creación científica y artística; c) el apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las comunidades y pueblos originales; d) la extensión y difusión de la cultura universitaria.
3. Este sistema de educación superior deberá estar regulado y evaluado de forma constante, bajo la dimensión y la visión del Estado (con las orientaciones, estrategias y objetivos del gobierno) para que, desde la plena libertad académica, su autonomía institucional y la diversidad de los modelos que lo conforman pueda responder a las demandas de la sociedad en la que se desenvuelve y es influida en una perspectiva dinámica, prospectiva y responsable.

4. Los fines educativos, de aprendizaje y conocimientos de bien público que se proponen en la reglamentación que le da vigencia a un sistema articulado e interactivo de educación superior son prioritarios, frente a otro tipo cualquiera de exigencias derivadas del mercado, del logro de intereses particulares o de lucro, y menos frente a modelos del exterior que pudieran ser concebidos como estándares de alto nivel.
5. El régimen académico que rige la implantación de los cambios en la educación superior que aquí se proponen, buscan elevar la calidad y la importancia de la formación profesional y técnica, los estudios de grado (o de licenciatura), los de posgrado y/o PhD, de tal manera que puedan ser complementarios, articulados pedagógicamente y coadyuvantes a una formación integral del estudiante, sólida como ciudadano, plena como ser humano, y permanente para garantizar que sus capacidades y conocimientos alcanzados durante los distintos tramos de la escolaridad, puedan ser elevados y perfeccionados de forma constante a lo largo de su vida.
6. Este régimen académico debe enfatizar los saberes, cultura, capacidades y conocimientos que permitan que el estudiante adquiera aprendizajes significativos para el saber cómo (learning to know) realizar el ejercicio de una profesión determinada y una sólida formación disciplinaria, trans e interdisciplinaria, que le permita seguir aprendiendo durante su ejercicio profesional; un aprendizaje para permitir el pleno desarrollo de su persona (learning to be), de su cultura, de su capacidad estética y humanística, de su capacidad para comprender el mundo en el que vive y participa y, de tal manera holística, que le permita desarrollar plenamente sus capacidades de comunicación, de crítica social, de relación social, de movilidad económica y bienestar con un sentido ético, solidario y transcultural. En síntesis, un aprendizaje genérico que le permita construir conocimientos y soluciones para enfrentar los problemas por venir (learning to become).
7. El régimen académico de este sistema de educación superior, se organizará para alcanzar grados de complementariedad nivel regional, en sus primeros niveles (para el ámbito del grado -o licenciatura- y para los estudios técnicos superiores) en cuatro años; contará con dos años más de formación para la realización de una maestría, y con 3 o 4 años más para continuar su formación como investigador para alcanzar el PhD o el doctorado. Este esquema podrá ser llevado a cabo de forma flexible y/o en tiempos definidos, en una institución o en varias, en correspondencia con las posibilidades de la movilidad académica que se vayan alcanzando.
8. Toda institución registrada como de educación superior y/o universitaria podrá organizar programas de estudio desde el plano de su autonomía, su pertinencia y su responsabilidad social, los cuales serán evaluados de manera permanente (una vez aprobados, dentro de rangos de entre 3 y 5 años) con procedimientos ágiles y expeditos (centrándose en lo esencial del curriculum y con el menor papeleo posible) contado con la voz y la voluntad de las comunidades académicas (pares) para autorizar su aplicación y, durante determinado tiempo.
9. Este régimen académico deberá estar centrado en el logro de aprendizajes significativos en el alumno y en la capacidad de los cuerpos colegiados y de docentes e investigadores para organizar múltiples ambientes de aprendizaje, con el fin de aprovechar la experiencia y el talento del profesor-investigador y de sus equipos de trabajo colegiados para apoyar al estudiante y que le permitan organizar, construir y resolver problemas y retos cognitivos (reconociendo sus diferentes necesidades, intereses y aspiraciones) para que desarrolle todo su potencial, tanto en lo personal como en lo académico, y expresarlo en conocimientos, saberes y competencias genéricas y específicas homologables y compartidas.
10. El tiempo del aprendizaje, por ello, será más intenso; se organizará el aprendizaje de lo imprescindible, de lo esencial, pero el estudiante podrá aprender más y mejor porque la selección de contenidos, métodos, lenguajes y técnicas que se distribuirán a lo largo y ancho de la curricula no estará determinada por la información que debe reconocerse o memorizarse, sino por la cantidad justa de saberes y por la capacidad para adquirir los procedimientos intelectuales (métodos, lenguajes y capacidades) y prácticos, para seguir aprendiendo (en correspondencia con lo que en su vida futura requiera y necesite) de forma activa como egresado, tanto para su desempeño laboral como para el pleno ejercicio de su ciudadanía, de su identidad y responsabilidad como parte de un sector crucial del país para la producción y transferencia de nuevos conocimientos. En este sentido adquiere particular importancia alcanzar el mayor grado de autonomía en el trabajo intelectual y práctico del alumno, desde la orientación y experiencia de sus profesores.
11. En este régimen académico deberá evitarse mantener o reproducir el esquema de fragmentación de conocimientos en disciplinas estancas e inamovibles, y evitar que esto se refleje en la organización y gestión de

la investigación y de la docencia universitaria, propiciar la gestión de conocimientos de frontera y una formación para lo largo de la vida. La universidad y las instituciones de tercer y cuarto grados deben brindar títulos que permitan la formación de un horizonte cultural, técnico y ciudadano muy amplios entre los estudiantes, que haga posible ser completada durante toda la vida y evitar reproducir las formaciones estrechas dirigidas a un conocimiento e información para cierto tiempo y espacio, y junto con ello la proliferación de títulos que no garantizan el sentido de la propuesta que se realiza. Se requiere detener la fragmentación del saber, y hacer proliferar la integración y articulación de los conocimientos.

12. Ante ello resulta relevante definir con toda claridad el tipo, carácter y alcance de la formación continua de las IES, de tal manera que puedan organizarse espacios de aprendizaje de actualización, re-educación permanentes y producción de conocimientos (i.e. pos-doctorados) de alta calidad. La diversificación de estos procesos deberá estar plenamente garantizada, para que el estudiante pueda llegar hasta donde quiera y pueda, sin más limitaciones que las de su capacidad, mérito y voluntad.
13. Desde las anteriores perspectivas los créditos por asignatura y su acumulación por carreras no pueden estar sujetos al libre albedrío, sino establecer un sistema de equivalencias razonables entre estudios cursados a nivel nacional y aún a nivel regional e internacional. Este sistema debe privilegiar la contabilidad de horas de trabajo que se estiman necesarias para cumplir con objetivos cognitivos, y no con una simple acumulación de horas de clase o de supuestas actividades extracurriculares. Ello supone pasar de una normatividad que refleja el trabajo docente más que el trabajo del estudiante; esto es poner en el centro al estudiante; y, a desechar el trabajo único del aula y el de las asignaturas.
14. Para construir este sistema de créditos, el nuevo régimen académico debe transformar su sistema de evaluación, para poder acreditar la adquisición del valor social de los conocimientos adquiridos, y no solo el paso y la trayectoria formal de ingreso-egreso de los alumnos en el sistema escolar.
15. Esta forma de evaluación (interna) del sistema de educación superior debe centrarse en el logro de objetivos cognitivos y de aprendizaje por parte de los estudiantes, y superar la idea de que las pruebas deben basarse en equivalencias respecto de respuestas correctas a determinado tipo de ejercicios u opciones. El abanico a evaluar debe ser múltiple: en correspondencia con la asignatura o el módulo respectivo debe tomarse en cuenta el trabajo participativo en clase, los trabajos dirigidos sea individual o colectivamente, la demostración de un uso directo de los acervos bibliotecarios o en red, el aprendizaje grupal y cooperativo, el que se sustenta en proyectos, el uso creativo y orientado con nuevas tecnologías de la información y la multimedia, trabajo de laboratorio, talleres, seminarios, aprovechamiento de cursos en línea y otras actividades formativas.
16. La investigación universitaria, debe estar orientada desde la perspectiva de su bien público y social, de tal manera que dote de un grado de identidad a cada institución y que sea complementaria a la formación profesionalizante. Esta investigación no podrá tener fines utilitarios ni mercantiles, con las debidas adecuaciones que deben ser previstas de forma específica. El trabajo de investigación debe tender a realizarse en equipos de trabajo y colectivos académicos, sobre la disposición de fondos base para su realización, independientemente de su carácter básico o aplicado, con una adecuada flexibilidad en la gestión de ese presupuesto.
17. El carácter colectivo de la investigación de las universidades debe garantizar la formación de futuros investigadores, junto con la constante elevación de la calidad de la planta de profesores e investigadores existentes. Esto debe ser el componente fundamental de los programas de doctorado.
18. En una perspectiva más amplia, el trabajo doctoral universitario debe buscar orientarse hacia la proyección del proceso de generación y transferencia de conocimientos para la innovación social y el desarrollo económico de bienestar colectivo, objetivos a los que la universidad no puede estar ajena, y más aún deben ser objetivos desde el plano del ejercicio transparente de sus responsabilidades públicas, lo que implica centrar los objetivos de la investigación en el interés social y de la población, difundiendo sus resultados de la forma más completa posible y sin ningún tipo de restricción.
19. Las investigaciones que impliquen la transferencia de conocimientos a empresas privadas, deberán ubicarse en espacios de organización distintos a los universitarios, con estructuras administrativas diferentes y estilos de gestión adecuados.
20. Para el establecimiento de la carrera docente e investigativa, se deberán establecer categorías fijas para todos sus miembros, de tal manera que se garantice tanto la actividad docente como la investigativa. La superación

del cuerpo académico deberá de ser obligatoria y no optativa, y la tabla económica (escalafón) deberá estar sustentada en este mejoramiento cualitativo de las actividades, relacionadas con la obtención de maestrías y doctorados, proyectos de formación, de investigación y de extensión y difusión de la cultura. La normatividad para el establecimiento de la carrera académica deberá contar con un estatuto específico.

CONCLUSIONES

Ubicadas como instituciones de gran trascendencia para fines de desarrollo económico, cultural y social, las expectativas que se ciernen sobre las universidades están provocando presiones sin límites, la redefinición de políticas y planes, la frecuencia de programas y alternativas en la búsqueda de nuevos modelos de organización.

Estas tendencias e impactos hacen referencia a una dialéctica de escenarios que han alterado de forma significativa lo que la idea de universidad era hasta hace unas cuantas décadas, en relación a sus funciones, a sus sectores, a su gobernabilidad, a su calidad y a su lugar mismo en la sociedad.

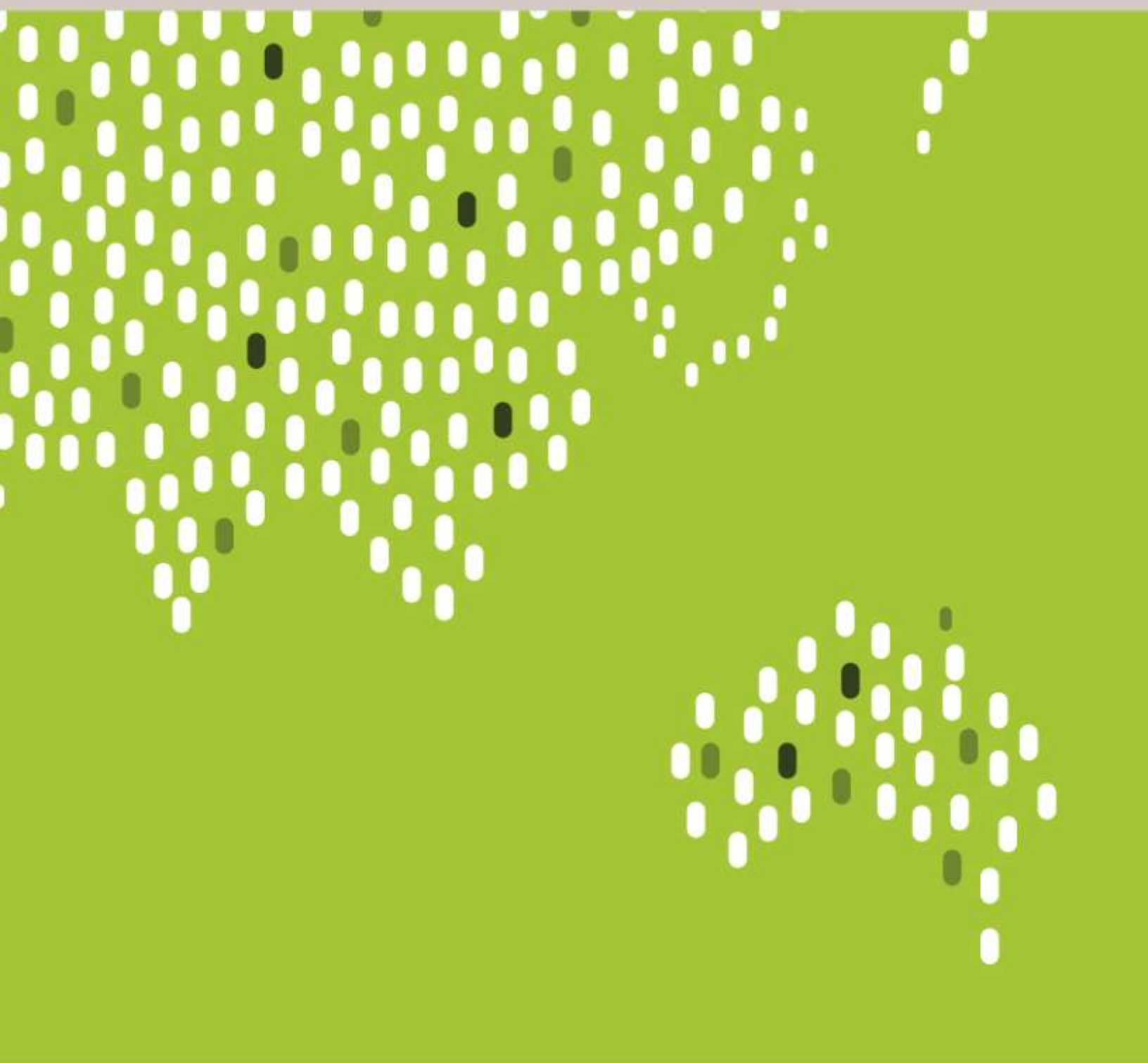
Habrà que destacar, no obstante, que el impacto del nuevo patrón social, tecnológico y productivo global ha propiciado, la emergencia de redes, estructuras de cooperación y nuevos marcos de integración a nivel regional e interinstitucional que presentan, en tendencia, la posibilidad de construir un escenario alternativo o paralelo al de la competitividad institucionalizada y a la lógica del modelo (dominante) de mercado.

Lo anterior hace referencia a la posibilidad de constituir un escenario de nueva reforma universitaria que apunta a una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, que se estructura en redes y en espacios comunitarios y trabaja en colaboración, sin perder su identidad institucional.

Este escenario de transformación universitaria, que buscaría impulsar un modelo alternativo de universidad, (caracterizado como calidad para la producción y transferencia del valor social de los conocimientos y de pertinencia de las tareas académicas de la universidad) se sostiene en la organización de estructuras y procesos académicos en redes y en la cooperación horizontal que da prioridad a los proyectos conjuntos (o interinstitucionales), a la más amplia movilidad ocupacional del personal académico y de los estudiantes, a la homologación de cursos y títulos, a la coparticipación de recursos y a una orientación educativa social solidaria. Los valores educativos se comparten y se concentran más en el cambio de contenidos del conocimiento y las disciplinas, en la creación de nuevas habilidades y capacidades sociales, que buscan relacionar prioridades nacionales o regionales con el trabajo en nuevas áreas del conocimiento y en la innovación que busca diversificar el riesgo. Este escenario se sostiene en la intensificación de la participación de las comunidades y en el incremento diversificado en la obtención de recursos.

Esto supone la idea de **una universidad de calidad para la innovación con pertinencia social**. Se trata de vislumbrar la posibilidad de una institución social activa y dinámica, sustentada en la formación de trabajadores activos, productores e innovadores, del conocimiento, con un alto nivel, compromiso y responsabilidad con el cambio social, la democracia, la paz y el desarrollo sustentable. Es una universidad en donde la calidad social del valor de los conocimientos que genera y transfiere se presenta como un principio organizativo, como el eje de sus cambios ubicado en el carácter de sus procesos educativos y en el perfil de una institución que responde tanto a los retos que plantea una verdadera transición democrática y alcanzar un desarrollo con bienestar.

**DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD A LA
MEJORA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA.
IMPACTOS Y DESAFÍOS DE LA ACREDITACIÓN
Y LA CERTIFICACIÓN**



DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD A LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA. IMPACTOS Y DESAFÍOS DE LA ACREDITACIÓN Y LA CERTIFICACIÓN ¹

Elia Marúm Espinosa
eliamarume@yahoo.com.mx
Universidad de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

La acreditación de programas e instituciones de educación superior en Iberoamérica resulta compleja de abordar debido a la multiplicidad de países, sistemas educativos y sistemas de calidad educativa que existen en cada uno de ellos. Adicionalmente a esta multiplicidad de realidades y trayectorias, hay que considerar los sistemas normativo-jurídico existentes en cada país relacionados con la educación superior, y en el caso de algunos países del cono sur y de Centroamérica, así como de España, se impone la consideración de que participan en una transformación producto de la integración económica amplia de la que derivan lineamientos y compromisos supranacionales para la educación superior, sus programas e instituciones. Así, “los procesos y mecanismos que se encuentran detrás de esta transformación son contingentes y difieren, por ejemplo, en Europa, donde buena parte de las iniciativas tienen un origen reconocible -el proceso de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior- y en América Latina, donde los procesos de integración económica no llevan aparejadas, al menos institucionalmente, consecuencias para los sectores de educación superior” Olaskoaga, et al, 2012).

Dar cuenta de los impactos de la acreditación y certificación de programas educativos y de las instituciones en sus variadas naturalezas aumenta esta complejidad y resulta difícil en un espacio tan breve como este abordarlos con particularidades y marcos referenciales distintos de cada caso. Por ello, se buscará extraer de toda esta multiplicidad de situaciones y problemáticas, elementos y factores que puedan ser comunes o al menos los mas generales, para inferir los impactos de los actuales modelos de acreditación y con ellos plantear nuevos retos y estrategias para repensar la calidad educativa y su acreditación.

Una premisa ineludible para analizar la calidad educativa en el marco de su acreditación y certificación es el papel (rol) estratégico que tienen ahora la educación superior y la investigación científica y tecnológica para alcanzar y mantener el desarrollo económico de las naciones, lo que amplía su responsabilidad social, por lo que su tratamiento trasciende el campo educativo para ubicarse en el campo del desarrollo sustentable, que requiere conocimiento aplicado socialmente, fuerza laboral altamente calificada y una ciudadanía múltiple y responsable (Imberón, 2002), producto del trabajo que se realiza en las instituciones de educación superior, que a su vez requiere de un amplio y potente sistema educativo donde la educación básica construya cimientos fuertes y profundos para que el alumnado cuente con las capacidades académicas y humanas que le permitan la construcción de una formación universitaria y de posgrado para funcionar en actividades productivas y ciudadanas que agreguen alto valor por el conocimiento.

Es incuestionable que la educación es uno de los pilares y motores del desarrollo nacional, pero es una condición necesaria mas no suficiente, puesto que la educación superior contribuye pero no determina la construcción de capacidades, donde influyen otros niveles y ambientes, por lo que su efectividad requiere el marco de políticas públicas, de una planeación nacional y continental que la articule con el presupuesto público y de sectores y actores productivos,

¹ Participación realizada en el Panel “La acreditación nacional e Internacional. ¿Cuáles han sido sus impactos en la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica?” del Congreso Internacional Acreditación y Certificación de programas e Instituciones de Educación Superior 2012. Nuevos retos y estrategias para repensar la calidad educativa. Puerto Vallarta, Jalisco, México, del 26 al 29 de noviembre de 2012.

gubernamentales y sociales que utilicen el resultado del talento humano y del conocimiento generado en sus instituciones de educación superior y del uso del conocimiento producido en sus sistemas de investigación e innovación.

El desafío para los países no desarrollados no es obtener acceso a modelos educativos y de evaluación, a la ciencia y a la tecnología producida en países desarrollados, sino reconocer cuáles son los problemas que va a enfrentar con esos modelos, con esa ciencia y tecnología y si algo de ellas es relevante para sus propias necesidades. “Para que esto suceda los países subdesarrollados tiene que construir sus propios sistemas de innovación que puedan identificar e interrogar a los sistemas globales. Esto significa que deben ubicar adecuadamente sus propias políticas implícitas y explícitas (incluyendo políticas de propiedad intelectual) sistemas educativos que provean buena fuerza de trabajo altamente calificada y sistemas autóctonos de investigación y desarrollo basados en los laboratorios de investigación de las universidades y el gobierno (...) ya que frecuentemente se comete el error de “invertir en universidades y en entrenamiento de científicos e ingenieros como la clave del éxito, pero la experiencia ha mostrado que por sí solas estas inversiones no funcionan. Tienen que existir los otros elementos –marcos de políticas públicas, sistemas educativos y mas- y ello toma tiempo y considerables insumos financieros”(Conway, 2006).

De ahí que la acreditación y la certificación, como medios para impulsar la calidad y una forma de dar fe pública y rendir cuentas a la sociedad necesite que los sistemas y modelos que utiliza se evalúen permanentemente y se garantice que su funcionamiento y resultados contribuye a la solución de las necesidades sociales y apoya los basamentos de la sustentabilidad del desarrollo económico y social. Por ello, es imprescindible realizar un “corte de caja” para valorar logros, ubicarlos en su justa dimensión y determinar faltantes que sirvan para replantear los actuales modelos vigentes en América Latina

El hecho de centrar la atención en la calidad educativa no implica que se soslaye o se ponga en un plano inferior la grave problemática que enfrenta la educación superior en cuanto a su cobertura en algunos países como es el caso de México donde la atención a la demanda de este nivel educativo tiene apenas una tasa bruta de cobertura del 32%, porcentaje no solo inferior al de otros países del subcontinente latinoamericano y muy por debajo del que tienen nuestros competidores comerciales de América del Norte, y que trabajan para seguir aumentándolo, sino incluso, muy lejano al 40 y 50% que propuso la UNESCO y convalidó la OCDE como mínimo para poder sustentar las posibilidades de desarrollo de un país.

LA ACREDITACIÓN EN EL TRÁNSITO HACIA SOCIEDADES NACIONALES DEL CONOCIMIENTO

Los determinantes de desarrollo económico y social se ubican ya no en la abundancia de materias primas y de mano de obra barata y poco calificada, producto de un sistema educativo de tamaño reducido y tradicional, sino en la generación, diseminación y aplicación de información y conocimiento que agregue alto valor, para lo cual resulta indispensable la formación de recursos humanos de alta calificación como los que se preparan en las instituciones de educación superior, que a su vez requiere de un amplio y potente sistema educativo donde la educación básica construya cimientos fuertes y profundos para que el alumnado cuente con las capacidades académicas y humanas que le permitan la construcción de una formación universitaria y de posgrado, por lo que el trabajo académico del magisterio y del profesorado de la educación superior se ve inmerso en nuevas lógicas, nuevos modelos educativos y nuevas formas de organizar y gestionar los procesos educativos.

La educación es considerada “una de las herramientas de mayor potencial transformador en aras del crecimiento económico, la inclusión social y el bienestar de los ciudadanos. En América Latina aún persiste un marcado retraso educativo, principalmente asociado a diferencias de raza, género, lugar de residencia o estatus socioeconómico” (Bárcena y Serra, 2011), esta situación se da también en nuestro país, por lo que la construcción de sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005) como tendencia de largo plazo o como propuesta para las mega tendencias del desarrollo de las sociedades actuales, en el marco de la sustentabilidad, tiene ya en el presente un elemento concreto, la economía del conocimiento.

Especialmente para las empresas el conocimiento se ha convertido en el mecanismo más importante para crear valor agregado y es el conocimiento lo que también agrega alto valor a la generación de servicios, por lo que las posibilidades de crecimiento de una economía y la traducción de este en empleos de calidad con salarios adecuados, en una buena calidad de vida para toda la población, en una democracia y una ciudadanía responsable, y la sustentabilidad de estas condiciones en el largo plazo, dependen de la intensidad y amplitud con la que una nación impulse la educación, la ciencia, la tecnología y la innovación, para que el desarrollo de ambos factores construya las bases de una inserción adecuada y beneficiosa en el concierto de la economía mundial. Se logra el desarrollo de un país porque se ha invertido mucho en educación de calidad, en investigación y desarrollo científico que se utilice para resolver los problemas nacionales y para tomar mejores decisiones públicas y privadas, y no al revés.

“América Latina debe afrontar de manera decidida diversos retos durante la próxima década. El más importante tiene que ver con la promoción de la educación y de las externalidades positivas asociadas, especialmente, en términos de la lucha contra la pobreza. El logro de una trayectoria educativa que brinde a las personas la posibilidad de superar la pobreza o evitar caer en ella en el futuro” (Barcenas y Serra, 2011) se alcanza con buena educación producto de programas educativos e instituciones con calidad, constatados socialmente por procesos de acreditación y certificación realizada por organismos de la sociedad civil, que eviten que el Estado como cabeza del sector educativo y como responsable directo de las instituciones de educación superior públicas o concesionadas a particulares, sea juez y parte de la evaluación de la calidad de sus resultados.

LA CALIDAD EDUCATIVA, SU ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN

La acreditación y certificación de la calidad educativa se ha contemplado desde dos enfoques de la gestión de la calidad en dinámica contradicción: el enfoque de la mejora y el enfoque del aseguramiento².

El primero proviene de las necesidades industriales de estandarización, control y maximización de resultados donde TQM es su máxima expresión. En este enfoque la calidad se concibe el logro de estándares externos que se evalúan bajo el concepto de auditoría donde el principal instrumento es la evaluación externa que asegure la eficiencia en el uso de los recursos y la eficacia en los resultados, valorando el comportamiento pasado (mediato e inmediato) de la organización, por lo que se considera un enfoque retrospectivo donde predomina el análisis cuantitativo y los resultados adoptan un estilo inquisitivo en observaciones incluso puntuales y con plazos bien determinados para solventarlas y donde la evaluación se realiza de arriba hacia abajo, mas en el esquema de las cadenas de mando de la gestión industrial taylorista.

El segundo enfoque, el de la mejora de la calidad, es un enfoque prospectivo que busca el logro de los fines propuestos en la naturaleza y misión de la institución educativa cuya finalidad última es la transformación positiva de sus estudiantes. La base de la mejora es la reflexión e incorporación de experiencias, investigaciones y resultados de lo que se está haciendo para el logro de la misión, teniendo en cuenta las condiciones de viabilidad del modelo de calidad seguido. La evaluación y análisis institucional se fundamenta en el presente, se sustenta en un modelo cualitativo, abierto y altamente constructivo que se orienta hacia el futuro y es participativo pues se realiza de abajo hacia arriba, mas en la gestión de redes, trabajo colaborativo y gestión del conocimiento, y los evaluadores externos, cuando los hay, asumen un papel colaboradores y no de auditores.

Hasta ahora en América Latina y de forma especial en México, ha prevalecido el enfoque del aseguramiento de la calidad en los procesos de acreditación y certificación, lo que ha reforzado los modelos de gestión industrial que obstaculizan el paso hacia la gestión del conocimiento y las respuestas que espera y merece la sociedad para transitar hacia una de las sociedades del conocimiento y para asegurar la sustentabilidad de su desarrollo, pues este modelo de calidad limita su capacidad de resolver problemas complejos y su capacidad y facultad de adaptar su estructura y funcionamiento a las necesidades y situaciones cambiantes que se le van planteando en un entorno complejo y de vertiginosas transformaciones.

² Una discusión amplia de estos enfoque se encuentra en Olaskoaga, et al, 2012, donde se realiza una adaptación de la propuesta de Biggs (2001: 236) para caracterizarlos.

En el enfoque del aseguramiento de la calidad, el concepto calidad proviene del ambiente empresarial, de los esquemas de administración de la calidad total (Total Quality Management, o TQM propuesto entre otros por Edwards Demming, 1989) y ha penetrado fuertemente en la educación hasta casi haber cobrado carta de naturalización. En México este enfoque es uno de los más difundidos y se ha oficializado en la Norma Mexicana de Calidad Educativa (NMX-CC-023-IMNC-20043) que proporciona directrices para la aplicación de la norma de calidad ISO 9001:2000 en la educación. Entre las directrices de ésta norma se encuentran: a) Los resultados del diseño y desarrollo del producto educativo deberían, cuando menos incluir las habilidades y el conocimiento a ser adquiridos, los medios de entregas confiables de este conocimiento, b) Los procesos principales de la enseñanza que deberían controlarse pueden incluir la evaluación de necesidades, el diseño, desarrollo y entrega de la enseñanza y la medición de resultados, c) La alta dirección (una persona o un grupo de personas que dirigen y controlan al nivel más alto una organización educativa) debería identificar los factores que satisfacen las necesidades y expectativas del cliente, d) Las necesidades y expectativas deberían identificarse, tomando en cuenta que la organización educativa tiene necesidades y expectativas específicas; por tanto, las necesidades y expectativas de los clientes deberían estar definidas por la organización educativa en lo particular, e) las partes interesadas de las organizaciones educativas incluyen clientes y usuarios finales; personal de la organización; dueños/inversores (tales como accionistas, individuos o grupos, incluyendo el sector público, que tienen un interés específico en la organización).

Lo anterior deja de manifiesto la concepción educativa de alumno-cliente receptor de un proceso formativo fabril o en línea, con un conocimiento que se le entrega en un proceso de enseñanza controlado, estandarizado y medido por resultados, que resulta imposible de compatibilizarse con la concepción de procesos educativos que centran la formación de las y los alumnos en la construcción corresponsabilizada de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., en el aprendizaje socialmente referido, y que por tanto no puede entregarse o realizarse en procesos estandarizados y controlados por la alta dirección educativa. Las directrices señaladas sobre la satisfacción de las necesidades de los clientes de la organización educativa, contradicen el señalamiento de la misma norma, y mas aún en su actualización en el 2008 al proponer que una organización debe justificar que los procesos que tiene son los que requiere para realizar sus fines, por lo que la educación centrada en el aprendizaje no puede tener procesos educativos estandarizados ni estandarizables, y al establecer que la política de calidad en la organización educativa debería estar documentada y ser coherente con las leyes, reglamentos y otras disposiciones gubernamentales, ya que en México la educación es un derecho social y como bien público la inversión de los particulares es coadyuvante del esfuerzo gubernamental y por tanto no puede tener fines de lucro, o sea inversores o accionistas (excepto en la educación para la capacitación de empleados).

En México la acreditación de programas educativos de nivel licenciatura se le ha complementado con la certificación de procesos realizada por agencias privadas certificadoras de la norma ISO. Los procesos certificados así, son considerados como indicadores adicionales para otorgar a las instituciones presupuesto extraordinario, por lo que se ha generado una especie de competencia por certificar procesos, muchas veces ni siquiera estratégicos, o por certificar parte de los procesos, lo cual tiene un alto costo financiero para las instituciones, y muchas veces estas certificaciones “imponen” los esquemas del aseguramiento de la calidad, con estandarizaciones y controles de las actividades que frenan el avance de las reformas que transformen a las IES en gestoras del conocimiento y en elementos estratégicos para el desarrollo sustentable de sus países.

La certificación de procesos podría, en el mejor de los casos, apoyar a la acreditación en el enfoque de la mejora de la calidad, si estuviera sustentado en certificar aquellos procesos necesarios para gestionar el modelo educativo y académico de cada institución, y no sobre normas y estándares preestablecidos y genéricos para todas las IES, lo que

³ Como resultado del International Workshop Agreement (IWA2:2003) presidido por la Profesora Elba Esther Gordillo, líder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Aunque en 2008 la norma ISO cambió, no se han incorporado actualizaciones a la norma mexicana mencionada la cual se ha querido hacer norma obligatoria, lo que abonaría a perpetuar los esquemas de aseguramiento de la calidad.

llevaría a tener que transformar y certificar a las agencias certificadoras, ya no con los lineamientos de la ISO, sino con lineamientos educativos muy diferentes a los acordados en el IWA2.

Un ejemplo del modelo que impulsa la actual certificación ISO en la educación y en particular en la educación superior es el extremo de algunas instituciones de buscar certificar los procesos docentes. Así, el esquema de certificación, al igual que el control en una fábrica, requiere que el operario (docente), este a tiempo en su puesto de trabajo o línea de producción (aula), que tenga claro cual es el plan de trabajo que va a desarrollar (programa de estudios), y que sea supervisado para constatar el avance de este plan en su jornada laboral, por lo que se exige al profesorado que en cada clase consigne y demuestre el avance programático realizado, en un proceso conductista y maquinal que estandariza al estudiante, que no considera la libertad y capacidad de quien es docente para valorar y adaptar el programa de un curso o espacio curricular a las particularidades y necesidad específicas de cada grupo, sino que considera que todos los estudiantes son iguales y todos los grupos también lo son y pueden por tanto avanzar y construir conocimiento al mismo ritmo determinado por el programa, negando así la esencia transformadora de individuos (diferentes por definición) que corresponde a la educación.

Por ello, como ya han venido señalando algunos autores, “debemos estar alertas a algunas desviaciones de la educación actual que impiden el logro de una buena educación: la sobre valorización de lo económico, la competitividad a ultranza y el culto a la excelencia, también proyección de las manías de “calidad total” que han invadido el mundo de los negocios y que siguen siendo la base sobre la cual se construyen las políticas públicas y las políticas institucionales de este nivel educativo” (Latapí, 2008), puesto que “el principal obstáculo se encuentra en la naturaleza del producto que ofrece la universidad. El entorno más propicio para la aplicación de TQM es el de la industria, en la que el proveedor hace algo “para el cliente” cuyas características éste puede definir y percibir sin dificultad. Este esquema no se reproduce en el sector educativo, donde el proveedor no trabaja haciendo algo “para el cliente”, sino haciendo algo “al cliente” (Harvey, 1995) y “con el cliente”, es decir, transformándolo a través de un proceso en el que la predisposición y las actitudes y actuaciones del estudiante son absolutamente determinantes” (Olaskoaga, et al, 2012).

Para buena parte de los críticos del discurso de la calidad (Milliken y Colohan, 2004; Biggs, 2001; Trow, 1994), el argumento principal de su rechazo se encuentra en que las políticas de aseguramiento de la calidad que se están aplicando realmente no están orientadas a ampliar el valor que la educación proporciona al estudiante, sino meramente a incrementar el control de los profesionales de la educación, con el firme propósito de reducir los costes de la educación para las agencias financiadoras, aun a costa de los objetivos últimos de las instituciones universitarias, en una especie de *managerialismo* retrógrado que significa el regreso al mundo de la industria taylorista.

Por eso, retomando la propuesta de Latapí (op.cit), es indispensable comenzar a referirnos a una buena educación en lugar de educación de calidad, con lo que desde el lenguaje abonaremos a separar a la educación de la lógica empresarial y de mercado, pues el lenguaje crea interpretaciones de la realidad y su cambio implica el cambio en el lenguaje.

Pero ¿qué es una buena Educación? ¿qué es lo que debe constatarse como buena educación o “educación de calidad” en un proceso de acreditación? De acuerdo con Latapí (2008), es la que busca como resultado e impulsa cuatro rasgos característicos que son inseparables:

1. El carácter (congruencia entre pensar y obrar), convicciones claras y firmes y un sentido de finalidad que engloba y afecta todo esto que llamamos nuestras vidas;
2. La inteligencia que se desarrolla a través de y conjuntamente con el lenguaje para saber comunicarse y convencer, y de haber asimilado un sentido de la historia, una interpretación consciente del pasado que permita entender mejor el presente y debe ser educada (capacidades de abstracción, raciocinio lógico, análisis, síntesis, relación, inducción, deducción o aprender a pensar y aprender a aprender);
3. Los sentimientos, casi olvidados por el racionalismo pedagógico prevaleciente, tienen elementos como el cultivo de la imaginación y la creatividad, el desarrollo de la intuición, la modulación de la sensibilidad y la educación para la compasión;
4. La libertad, educar para la libertad posible y para la libertad responsable, con el esclarecimiento de los propios valores la formación de normas para discernir el bien y el mal.

Esto es, un proceso de transformación y formación integral del individuo (cada uno diferente y no estandarizable), y no un proceso reducido al cumplimiento de indicadores por sí mismos sin que estos tengan una repercusión sustantiva en la transformación del trabajo cotidiano y en los valores y el espíritu que lo inspira.

Por ello, cumplir con la responsabilidad social ampliada de la educación superior como apoyo a una sociedad basada en el conocimiento cuyo desarrollo sea sustentable transita por mutar el modelo actual de acreditación y certificación sustentado sobre evaluación de procesos y evidencias cumplimiento con indicadores y estándares preestablecidos (aseguramiento de la calidad o control de la calidad), hacia un modelo de resultados constatados en la transformación lograda en cada estudiante y en la capacidad de utilizar, con responsabilidad y compromiso social esta transformación para el bienestar de la sociedad entra (mejoramiento de la calidad).

La evaluación de una calidad concebida de este modo se separa de los expedientes típicos en la evaluación externa y de la evaluación institucional. Por el contrario, se ubica en la interacción de actores institucionales y sociales que construyen, perciben y aceptan la definición de calidad. Desde este punto de vista la medición de resultados conforme a indicadores universales o la estandarización de procesos, carece de sentido, lo mismo que el control administrativo. La gestión de la calidad, entendida de este modo, requiere estructuras y procesos diferentes a los procesos y normas que se han establecido para gestionar la calidad estandarizada, esto es, procesos acordes con su naturaleza dinámica y autogestora (Marúm et al., 2011a: 42), por supuesto, este tipo de evaluación acreditada no es fácilmente gestionable.

En un sentido se expresa Latapí (1996: 62), al concebir la calidad educativa como la “readaptación continua de la institución a su multientorno social, cultural y político”, como “una cultura de superación, de autoexigencia”. El “deber ser” de la calidad educativa de una institución es un ideal que reimpulsa a la institución a avanzar, pero nunca a una meta fija, de manera que la calidad es el esfuerzo permanente para acercarse al cumplimiento de ese “deber ser”, entendido como compromiso social. Así, la calidad educativa se encuentra en lo que individuos, comunidades e instituciones buscan para alcanzar los ideales que impulsan a las instituciones de educación superior a cumplir su renovado compromiso social y esta es la esencia de la acreditación sustentada en el mejoramiento de la calidad.

EL CASO MEXICANO

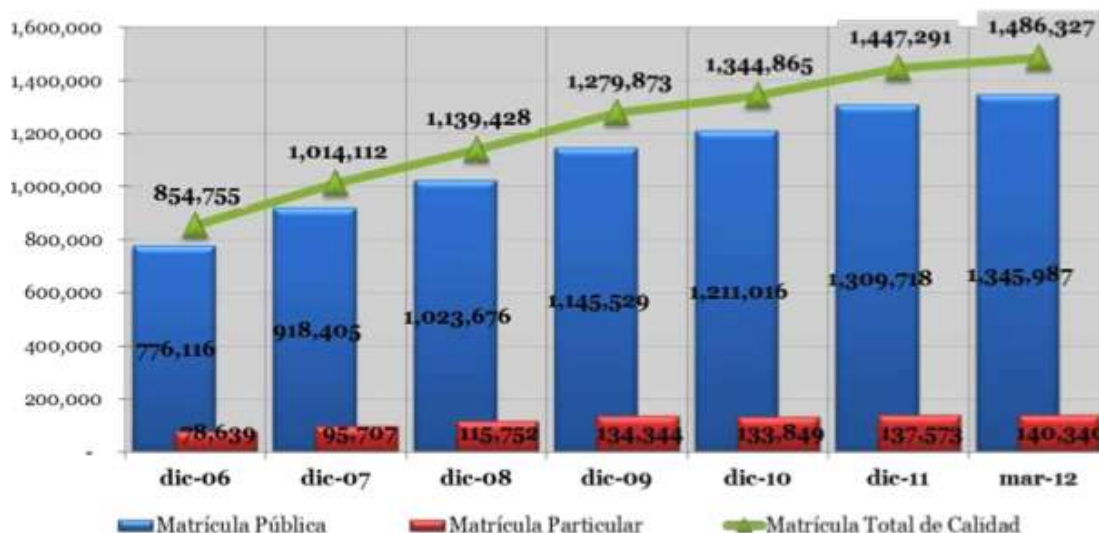
En México, la calidad educativa en el nivel superior ha sido cuestionada, pero no existen evidencias que sustenten este cuestionamiento como las pruebas estandarizadas para la educación básica u otras. Desde la década pasada se ha impulsado una política de evaluación y reconocimiento de las condiciones mínimas de calidad (acreditación) para que los programas educativos que ofrece la educación superior.

En 2012, de los más de 3 millones de estudiantes que atiende este nivel, apenas el 45.4% (1,486 327) estudian en programas acreditados, y de los más de 2,400 programas de licenciatura existentes sólo el 11.7% están acreditados, lo que muestra un escaso avance como medio para impulsar el mejoramiento de la calidad educativa, además de que este proceso se encuentra ya en el límite, pues se ha reducido al enfoque del aseguramiento de la calidad, limitándolo al cumplimiento de indicadores preestablecidos y demostrados básicamente con documentos, y no ha transitado hacia un medio de mejora permanente de la calidad basado en la constatación real de las mejoras en la formación del estudiantado, en la construcción de las capacidades que la actual y futura realidad requieren el desarrollo nacional y la nueva ciudadanía.

Si bien los procesos de acreditación han propiciado resultados benéficos en pro de un fortalecimiento de la cultura de planeación institucional, han favorecido la revisión y actualización de planes de estudio, han fortalecido los esfuerzos institucionales para la mejor formación del profesorado con el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que ha permitido que buen número docentes obtengan un posgrado, han mejorado y complementado la infraestructura y el equipamiento educativo y han propiciado programas de acompañamiento y apoyo al estudiantado, se han amarrado al financiamiento extraordinario por concurso, generando incertidumbre e inestabilidad presupuestal a las instituciones, y ha postergado la solución de un financiamiento multianual, suficiente y creciente, acorde con la creciente demanda y necesidad de atenderla.

Sin embargo no ha impacto en las políticas públicas para eliminar el límite a la ampliación de puestos laborales en la academia y la renovación de un profesorado envejecido, cuya edad promedio oscila entre los 50 y 55 años de edad, cuya jubilación es ya muy cercana, y sin que tenga aún una definición clara de cómo se construirá la generación que va a reemplazarlo y como se ampliará la base docente para la atención al bono demográfico, lo que genera el riesgo de que se recurra a la improvisación de académicos o la incorporación con procesos que no garanticen el avance en la calidad educativa.

Matrícula de educación superior (licenciatura) en programas acreditados 2012.



Fuente: SEP, 2012.

La política pública de calidad constatada por la acreditación no ha podido aún integrar a la totalidad de programas educativos en la oferta pública y ha impactado menos a la oferta privada (recordemos que es un poco mas de la tercera parte de la oferta de este nivel) ya que no ha sido integrada a los requisitos para el otorgamiento del reconocimiento de validez oficial de estudios que exige la ley (REVOE), por lo que mas del 55% de estos programas no son sujetos de ningún tipo de evaluación ni de acreditación.

La problemática cualitativa de la educación superior ha sido planteada con mucha precisión en el diagnóstico realizado por la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la SEP. Algunos de los elementos de este diagnóstico señalan que los planes de estudio de los programas del nivel superior suelen ser rígidos y no se actualizan con oportunidad; hay una insuficiente formación y escaso desarrollo de una cultura emprendedora; hay pocos y deficientes canales de comunicación entre IES y sectores de la sociedad y la economía; escaso conocimiento del potencial de las IES para ofrecer alternativas, soluciones y respuestas a problemas concretos de los sectores productivo y social.

A ello se suma el que en su inmensa mayoría los modelos educativo y académico prevaletentes coinciden con el denominado modelo napoleónico de organización en escuelas y facultades que proveen en un solo espacio la totalidad de la formación, con una organización similar a la industrial fordista-taylorista en áreas funcionales y con procesos formativos secuenciados verticalmente con fuertes seriaciones, con escasa posibilidades de flexibilización y de que sus estudiante diseñen sus propias trayectorias formativas, así como la utilización de estrategias didácticas centradas en el docente y en el aula, con procesos memorísticos, enciclopédicos y muchas veces desfasados del avance del conocimiento y de su aplicación a los problemas de la realidad, donde la investigación no es la estrategia formativa

central sino una actividad realizada de manera separada a la docencia por el profesorado de mayor nivel académico, donde la participación masiva del estudiantado es inexistente.

Sin embargo, hay indicios de que las políticas públicas y las institucionales están tratando de reconfigurar la matrícula de la educación superior para propiciar una mayor participación de las áreas del conocimiento relacionadas con las ciencias básicas y las tecnologías, aunque este logro es magro para un sexenio de esfuerzos, ya se ha logrado aumentar levemente la matrícula en Ciencias naturales y exactas y en Ingeniería y tecnología.

De igual forma se han hecho esfuerzos por ampliar y diversificar los ambientes de aprendizaje impulsando la educación a distancia y el acercamiento entre las universidades y el sector productivo. Del ciclo 2006-2007 al ciclo 2011-2012 el número de proyectos de vinculación de las IES con el sector productivo tuvieron un incremento de 109%, ya que de 96 534 proyectos se pasó a 201,365 de los cuales el 60% fueron proyectos de las IES públicas. Pero esto aún es insuficiente y se necesita acelerar la incorporación de estas estrategias a la vida cotidiana de las instituciones y a la formación de sus estudiantes. Todo lo anterior refuerza el planteamiento de la necesaria y urgente transformación de la educación superior en el marco de la renovación del sistema educativo.

ELEMENTOS ADICIONALES A CONSIDERAR.

En los países de Iberoamérica y en especial los de América Latina para que la acreditación cumpla con su finalidad social de dar fe pública de una buena educación, será ubicada en un acuerdo marco, político, social y educativo para definir prioridades e intereses nacionales que impulse en las IES la producción de saber innovador, la aplicación de este saber innovador y la transmisión de dicho saber para construir nuevas capacidades sociales que solo se podrán desarrollar si hay un ambiente económico y productivo donde sean valorados. Ello requiere voluntad política y liderazgo, y definir como vamos a usar la educación y el conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico para el desarrollo de las naciones y sus prioridades.

Los nuevos ambientes de aprendizaje como la educación a distancia deben considerarse íntegramente en los procesos de acreditación, tanto para programas e instituciones que ofrezcan solo esta modalidad, como en aquellas donde complementa a otras. Para ello, las características y procesos de esta modalidad tendrán que ser incorporados en los procesos de acreditación, para evitar el traslado mecánico de criterios y procedimientos propios de otras modalidades. La generalización de la acreditación tanto a instituciones y programas como a sistemas tendrá que generalizarse tanto a los regímenes públicos como privados, y en el caso de México deberá integrarse la acreditación a los requisitos del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (REVOE).

Para UNESCO “los criterios de calidad deben reflejar los objetivos globales de la educación superior, en particular la meta de cultivar en los alumnos el pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dichos criterios deberían estimular la innovación y la diversidad. Para garantizar la calidad en la enseñanza superior es preciso reconocer la importancia de atraer y retener a un personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido con su labor” (UNESCO, 2009: 4) y establecer mecanismos que eviten la proliferación de “proveedores espurios (‘fábricas de diplomas’)” (UNESCO, 2009: 5), que, según se reconoce, constituyen un grave problema de la realidad actual de la educación superior.

En el caso de México se plantea entonces la urgente necesidad de vincular los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo y sus Programas Sectorial de Educación y Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación, con la construcción del presupuesto gubernamental, asignando en este las prioridades que requiere el sector como reconocimiento de su papel estratégico para el desarrollo nacional, para lo cual habrá que completar y armonizar las leyes relacionadas con el presupuesto con las de educación y la de ciencia y tecnología.

Pero sobre todo, se plantea la urgencia de desmontar el actual modelo de acreditación y certificación sustentado en la concepción de aseguramiento de la calidad para transitar hacia un modelo de acreditación dentro del mejoramiento de la calidad, donde la acreditación no sea un fin en si mismo ni un mecanismo poderoso para poder obtener financiamiento extraordinario, sino un mecanismos participativo donde instituciones educativas y gobiernos acuerden la

articulación de esfuerzos y generen las sinergias necesarias para impulsar conjuntamente el desarrollo de los países y garantizar su sustentabilidad, de manera que la calidad educativa, o mejor dicho la buena educación sea un elemento constructor de una de las sociedades del conocimiento.

REFERENCIAS

Bárcena, A. y N. Serra (Ed). 2011. *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina. Propuestas para el debate*. CEPAL/SEIB/CIDOB <http://www.redetis.org.ar/node.php?id=137&elementid=8839>

Biggs, J. (2001): "The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning". *Higher Education*, 41: 221-238.

Conway, P. et al. (2006): Regulation, Competition and Productivity convergence. *Economics Department, OECD. Working papers*, 509.

Cruz Cardona, Víctor y Sytella Millán González (2002) Programa de Calidad de la Formación Avanzada. Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales. España, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado.

Deming, Edwards W. (1989): *Calidad, Productividad y Competitividad. La Salida de la Crisis*. Díaz de Santos. México.
Gibbons, Michael (1998). Pertinencia de la Educación Superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998.

Imbernón, Francisco (Coord.) (2002). Cinco ciudadanías para una nueva educación. España, Editorial Garó.
Instituto Mexicano de Normalización y Certificación, A.C. Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos. Directrices para la aplicación de la norma NMX-CC-9001-2000 en educación, México. IMNC.
http://www.ran.gob.mx/ran/archivos/Programas_Sustantivos/calidad/ISO/NMX-CC-9001-IMNC-2000.pdf

Harvey, L. (1995): "Beyond TQM". *Quality in Higher Education*, 1(2): 123-46.
Latapí, P. (1996): Tiempo educativo mexicano. UAGS-CESU-UNAM, México.
Latapí Sarre, Pablo (2008). Una buena educación. Reflexiones sobre la calidad. México, Universidad de Colima.

Marúm Espinosa, Elia, José Mustre León, Luz María Nieto Caraveo Rollin Kent Serna y Rosa María Valle Gómez-Tagle (2011). Calidad Educativa. Un concepto Multidimensional. En: Marúm, E. y V. Rosario. Calidad Educativa. Concepto, Contexto y Percepción del Profesorado. México, Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara.

Milliken, J. y Colohan, G. (2004): "Quality or control? Management in higher education", *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3): 381-391.

Olaskoaga Larrauri, Jon , Elia Marúm Espinosa, Víctor Manuel Rosario Muñoz y David Pérez Lechosa (2012). Universidades en Movimiento. El debate sobre la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias. México, ANUIES, Temas de Hoy.

SEP (2012). Avances y retos de la Educación Superior Pública y Particular en México,
Recuperado el 8 de octubre de 2012 de:
<http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/PDFContent/2694/RT%20CUPRIA%20230512.pdf>

Trow, M. (1994): "Managerialism and the academic profession: quality and control". QSC Higher education report no. 2, Quality Support Centre, London.

UNESCO (2004). Higher Education in a Globalized Society. Education Position Paper. Paris, France, UNESCO

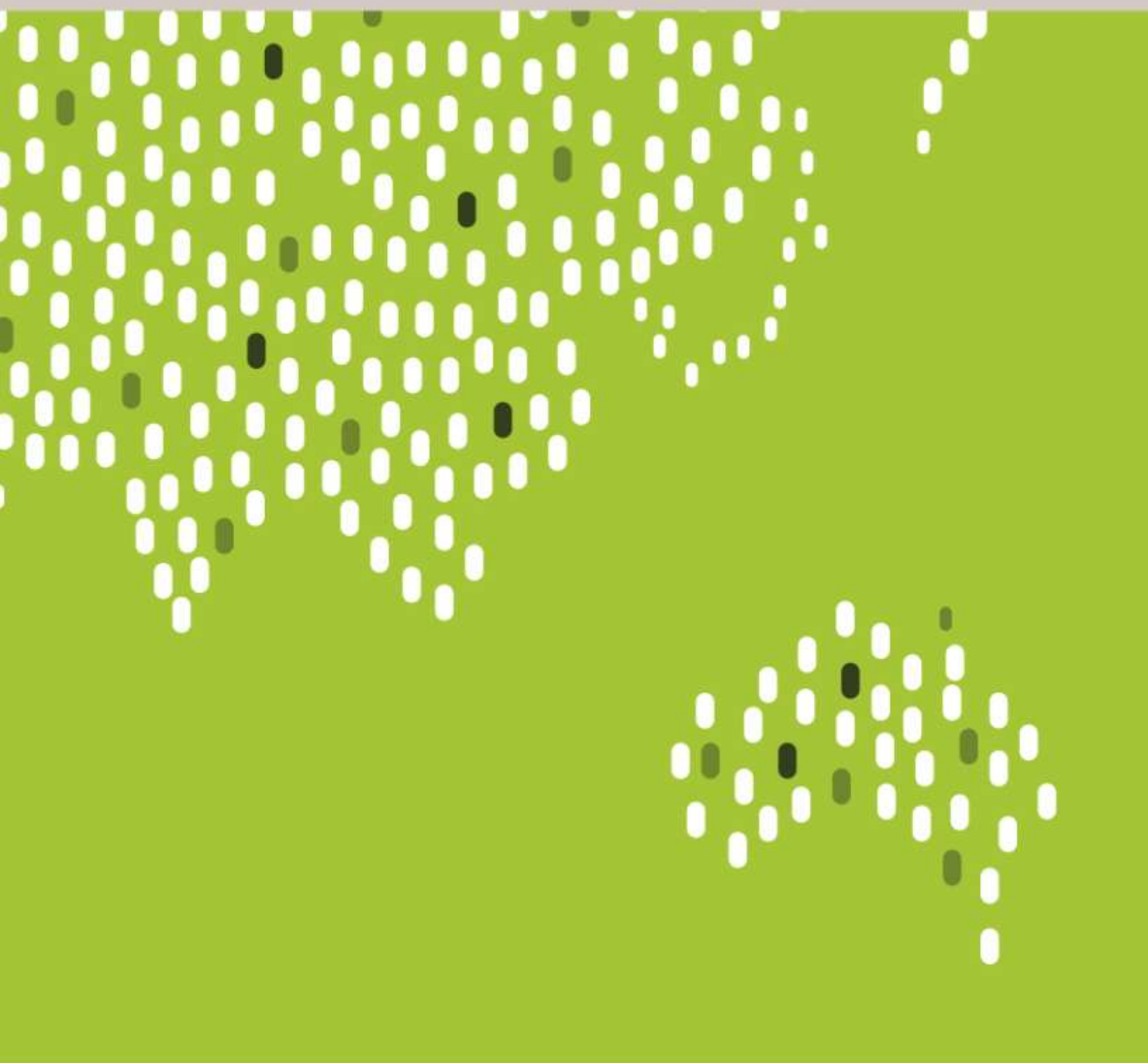
UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial, Paris, UNESCO.
<http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/documentos%20pdf/conocimiento.pdf>

UNESCO (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior. "La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el Desarrollo". Comunicado Final. Paris, Francia, 05 - 08 de Julio
http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf

UNESCO-UNICEF (2005). La educación como bien público y estratégico. Encuentro Regional UNESCO-UNICEF. Cartagena, Colombia, 31 de agosto-2 de septiembre.

World Bank (2007). Education Quality and Economic Growth. Washington, WB

ANPADEH: ORIGEN, ESTADO ACTUAL Y PERSPECTIVAS



ANPADEH:

ORIGEN, ESTADO ACTUAL Y PERSPECTIVAS

Agustín Salvador Parodi.

Presidente Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y del Espacio Habitable, AC.

ORIGEN

La Acreditadora de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable, *Anpadeh*, tuvo sus orígenes en la conformación el 07 de febrero de 2002 del Consejo Mexicano de Acreditación de Enseñanza de la Arquitectura, *Comaea*. Para el año 2010 ocurrieron diversas transformaciones con la idea de convertir las debilidades en fortalezas y las amenazas en oportunidades. Actualmente, las disciplinas que se evalúan a través de sus planes de estudio son: arquitectura, urbanismo, interiorismo, paisajismo y conservación de bienes muebles.

ESTADO ACTUAL

Hasta este momento, existen 380 programas de arquitectura avalados por la Secretaría de Educación Pública, de esos, 101 se encuentran afiliados a la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana, Asinea. Asimismo, existen 10 programas de urbanismo, 27 de interiores, 4 de restauración, 8 de diseño del paisaje, 1 de edificación y otros más de planeación y de conservación.

De los programas citados, abajo se enlistan los programas acreditados. *Comaea-Anpadeh* ha evaluado con fines de acreditación 90 programas de arquitectura, siete de urbanismo y tres de otras disciplinas del espacio habitable.

Arquitectura

1. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
2. Universidad Autónoma de San Luis Potosí
3. Universidad Autónoma del Estado de México
4. Universidad Nacional Autónoma de México
5. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
6. Instituto Tecnológico de Cajeme
7. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, *Campus Querétaro*
8. Instituto Tecnológico de Querétaro
9. Universidad Autónoma de Aguascalientes
10. Universidad Autónoma de Baja California
11. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
12. Universidad de Colima
13. Universidad Iberoamericana Puebla
14. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, *Campus Estado de México*
15. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, *Campus Monterrey*
16. Universidad Anáhuac
17. Universidad Autónoma de Coahuila
18. Universidad Autónoma de Nuevo León
19. Universidad Autónoma de Yucatán
20. Universidad Cristóbal Colón
21. Universidad de las Américas Puebla
22. Universidad de Sonora
23. Universidad del Valle de México, *Campus Lomas Verdes*
24. Universidad del Valle de México, *Campus Querétaro*
25. Universidad del Valle de México, *Campus San Rafael*

26. Universidad Iberoamericana
27. Universidad la Salle Bajío
28. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
29. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón
30. Instituto Politécnico Nacional ESIA, Tecamachalco
31. Instituto Tecnológico de Durango
32. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, *Campus* Ciudad de México
33. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, *Campus* Guadalajara
34. Universidad Autónoma de Chiapas
35. Universidad Autónoma de Sinaloa
36. Universidad de Guadalajara
37. Universidad de Valle de México, *Campus* Tlalpan
38. Universidad Marista de Mérida
39. Universidad Veracruzana, Unidad Córdoba
40. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, *Campus* Sonora Norte
41. Instituto Tecnológico de Acapulco
42. Instituto Tecnológico de Pachuca
43. Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca
44. Universidad Autónoma de Guerrero
45. Universidad Autónoma de Tamaulipas
46. Universidad la Salle, Cd. de México
47. Universidad Rafael Landívar de Guatemala
48. Instituto Tecnológico de Chetumal
49. Instituto Tecnológico de Tepic
50. Instituto Tecnológico de Tijuana
51. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
52. Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón
53. Universidad Autónoma de Sinaloa, Unidad Mazatlán
54. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco
55. Universidad de San Carlos de Guatemala
56. Instituto Tecnológico de Campeche
57. Instituto Tecnológico de Colima
58. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, *Campus* Toluca
59. Universidad Autónoma del Estado de Morelos
60. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
61. Universidad de Celaya
62. Universidad de Guadalajara Centro Universitario de la Costa, *Campus* Puerto Vallarta
63. Universidad de Sotavento
64. Universidad del Mayab
65. Universidad Iberoamericana León
66. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
67. Universidad Juárez del Estado de Durango
68. Instituto Tecnológico de los Mochis
69. Instituto Tecnológico de la Paz
70. Universidad Regiomontana
71. Universidad Técnica Particular de Loja de Ecuador
72. Universidad de Guanajuato
73. Universidad Modelo de Mérida
74. Universidad Mariano Gálvez de Guatemala
75. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
76. Universidad Veracruzana, Unidad Xalapa

77. Universidad del Valle de México, *Campus Villahermosa*
78. Instituto Politécnico Nacional, ESIA Tecamachalco
79. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, *Campus Estado de México*
80. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, *Campus Guadalajara*
81. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, *Campus Monterrey*
82. Universidad de Guadalajara
83. Universidad del Valle de México, *Campus Tlalpan*
84. Universidad Marista de Mérida
85. Universidad de Guadalajara
86. Universidad Nacional Autónoma de México
87. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Facultad de Arquitectura Ciudad Universitaria
88. Instituto Tecnológico de Chihuahua II
89. Tecnológico de Estudios Superiores de Jocotitlán
90. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Facultad de Arquitectura 05 de Mayo

Urbanismo

1. Universidad Nacional Autónoma de México
2. Universidad Autónoma del Estado de México Facultad de Planeación Urbana y Regional
3. Universidad Autónoma de Aguascalientes
4. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
5. Universidad de Guadalajara
6. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco
7. Universidad Autónoma del Estado de México

Paisajismo

1. Universidad Nacional Autónoma de México, Carrera de Arquitectura del Paisaje

Conservación

1. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía "Manuel Del Castillo Negrete"

Otras disciplinas

1. Universidad Autónoma de San Luis Potosí Carrera de Edificación y Administración de Obras

Por otro lado, antes de que el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, *Copaes*, presentara su *Marco Normativo 2012*, *Anpadeh* ya había trabajado en el seno de su Comité Técnico lo que, desde entonces se denominó *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas de Arquitectura*, en el que se asume que la *Anpadeh*, en congruencia con los trabajos que la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana, *Asinea*, ha venido desarrollando durante los últimos años, particularmente en lo relativo a la evaluación, juzgó conveniente retomar los parámetros mínimos que ésta aprobó en su seno desde 1994, actualizándolos y una vez presentados los lineamientos de *Copaes*, se volvió al marco normativo de *Anpadeh* para complementar su contenido, según lo propuesto por *Copaes*.

Con la idea del mejoramiento continuo y el ánimo de incorporar a todos los actores en el mejoramiento de los procedimientos de acreditación de la *Anpadeh*, en la última entrega de reconocimientos de acreditación, llevada a cabo el 07 de septiembre de este año, se realizó un taller con todos los representantes de las Instituciones de educación superior convocados para recibir reconocimientos, con la idea de identificar áreas de oportunidad en el proceso integral de evaluación. Las recomendaciones más importantes que hicieron las IES hacia la acreditadora, se presentan abajo.

- Propone que haya talleres específicos en los que se explique como es el llenado y que se haga reatualimentación o dicho de otra manera, brindar asesoría permanente para el llenado. Otros al respecto recomiendan realizar sesión informativa y otra posterior de solución de dudas, que puede ser a partir de un foro

de discusión (físico o electrónico). Otros, de la misma manera consideran que el documento de autoestudio tenga un periodo adicional para seguimiento de dudas.

- Los tiempos de las evaluaciones de segundo ciclo sería necesario aumentar algunas horas porque es más laborioso.
- Hacer los formatos de evaluación más específicos, con indicadores como suficiente o no suficiente, o que puedan ser cuantificables.
- Debe de existir un manual de llenado de los instrumentos de evaluación
- Se otorgue tiempo suficiente y adecuado para resolver las recomendaciones de infraestructura.
- Desarrollar un manual de procesos y glosario de términos. Algunos opinan que en el glosario los parámetros se clarifiquen y presenten con equivalencias y puntajes.
- Realizar visitas de seguimiento a las recomendaciones (evaluación intermedia).
- Elaborar material tutorial para directores y directivos .
- Aumentar la claridad del dictamen del equipo evaluador.
- En caso de que la evaluación corresponda a una institución privada, se sugiere incluir en el equipo de evaluación a un integrante adscrito a alguna institución privada.
- Capacitación a evaluadores, podría ser incluso en línea.
- Proceso más sustentable.
- Incidir en las políticas públicas de apoyo a las políticas de evaluación
- Que *Anpadeh* sea quien entrega los reconocimientos de acreditación y difunda los beneficios de la acreditación. Tiene derecho la institución a conocer los beneficios de la acreditación. *Anpadeh* debe difundir los beneficios de acreditación.

Además de las recomendaciones realizadas en los talleres, se reconoce en cuanto a efectos

De la acreditación que tiene efectos positivos, ya que las metas institucionales se cumplen a través de las recomendaciones de *Anpadeh*.

Por otro lado, debe mencionarse que la Acreditadora ha avanzado también en el terreno de la homologación internacional. Así, después de un trabajo laborioso para demostrar que se cuenta con procedimientos análogos al de otros países, el 27 de septiembre de 2012, se recibió la ratificación de ingreso de *Anpadeh* como miembro del *Canberra Accord*.

La ratificación oficial por el secretariado del Acuerdo de Canberra, de la incorporación de la ANPADEH al acuerdo internacional, significa, dicho de otra manera, que la acreditadora posee un sistema de reconocimiento, validación y acreditación equivalente al del resto de los organismos acreditadores pertenecientes al Acuerdo. A saber: Australia, Canadá, Corea, China, Estados Unidos y Reino Unido. El oficio de ratificación a la letra el texto dice:

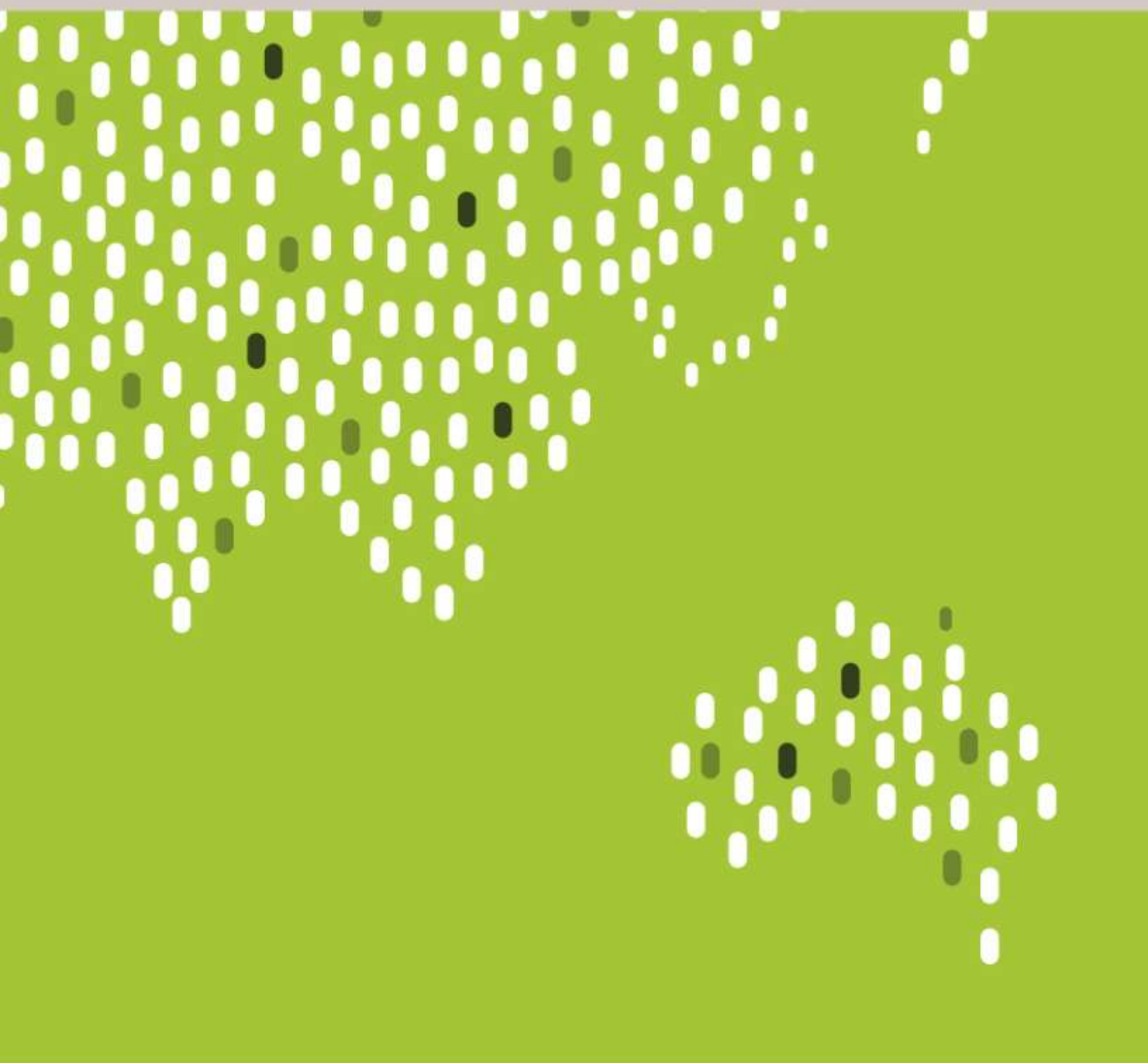
“During their meeting by conference call on 20 September 2012, the signatories to the Canberra Accord reviewed the review report for the Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable (ANPADEH). By consensus, all signatories present agreed to accept the ANPADEH as a system of accreditation/validation/recognition that leads to outcomes that are substantially equivalent to those of the other signatories for a period of three years, effective 1 January 2012. The next review of the ANPADEH will be in 2015.”

PERSPECTIVAS

Las cuatro líneas principales en las que la *Anpadeh* trabajará en los próximos tiempos son:

1. Ofrecer continuidad al mejoramiento de los procesos propios.
2. Continuar con el mejoramiento de los instrumentos de evaluación.
3. Fomentar la internacionalización en dos vertientes: a) continuando con la acreditación a instituciones de educación superior de otros países, como ha ocurrido con las Universidades de San Carlos, Rafael Landívar y Mariano Gálvez ambas de Guatemala y la Universidad Técnica Particular de Laja de Ecuador. b), dando consecución al Acuerdo de Canberra para la evaluación de programas de arquitectura y para la nueva evaluación que tendremos que realizar en 2015 para conservar la membresía al Acuerdo.

**ACREDITACIÓN Y RESPONSABILIDAD
SOCIAL UNIVERSITARIA.
APUNTES PARA UNA SEGUNDA GENERACIÓN
DE INDICADORES**



ACREDITACIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA.

APUNTES PARA UNA SEGUNDA GENERACIÓN DE INDICADORES

Ma. Magdalena Fresán Orozco

mfresan@correo.cua.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Cuajimalpa, México

El rol de conciencia crítica de la sociedad, asumido por la universidad pública descansa sobre una plataforma de valores y principios esenciales para el quehacer universitario. Entre ellos destacan la autonomía, la libertad de cátedra y la libertad de investigación, esenciales para una vida académica que sustenta la formación de los profesionales e investigadores y la búsqueda de la verdad. Sin embargo, estos valores no constituyen licencias de acción ilimitadas sino un marco ético para actuar con libertad en un proceso colectivo orientado a la consecución de los objetivos institucionales (Fresán, 2007).

Asumidos por la universidad, en forma responsable, estas libertades y el compromiso social, (hoy responsabilidad social) deben ser los principios rectores de las funciones sustantivas. Sustentan, además la definición de las prioridades institucionales, la elección y realización de proyectos de investigación, la extensión y difusión de la cultura y contienen la certidumbre de su independencia en la gestión, las modalidades de organización y el control de sus actividades.

Durante los noventa, la calidad fue uno de los temas relevantes en la agenda de la educación superior. La institucionalización de la evaluación de la calidad de los programas y las instituciones tropezó con innumerables obstáculos en el sistema universitario mexicano. Desde la definición del término hasta su origen empresarial fueron objeto de controversia. Uno de los principales argumentos se centró en la defensa de la autonomía, pero el por qué y el para qué de la evaluación consumieron también muchas horas de debate en todas las universidades públicas. La preservación de la competencia exclusiva de las instituciones para definir su propio concepto de calidad y la metodología e instrumentos para primero llevar a cabo la autoevaluación y consentir después la evaluación externa fueron también objeto de deliberaciones exhaustivas.

Hoy, en los primeros años de la segunda década del siglo XXI la evaluación y la acreditación han logrado institucionalizarse en las universidades mexicanas al igual que ocurre en todo el mundo. Constituyen herramienta privilegiadas de planeación, operación y gestión para la garantía de la calidad académica. Los procesos de acreditación han cumplido con sus principales objetivos como son mejorar la calidad de los planes y programas de estudio, dotar de credibilidad a las instituciones de Educación Superior y establecer mecanismos de equiparación entre programas e instituciones. Estos mecanismos constituyen la base para el reconocimiento de programas o de tramos de los mismos en los niveles local, regional, nacional e internacional. No obstante los retos de los sistemas de acreditación en nuestro país son todavía muchos. Entre éstos destacan los siguientes:

1°. La no obligatoriedad de la acreditación de los programas de educación superior al nivel nacional. Este es un asunto de carácter legislativo que requiere un examen minucioso a diferentes niveles. Al nivel nacional pasa necesariamente por la conceptualización de la autonomía universitaria que priva en un territorio determinado. Por ejemplo, en México la Constitución faculta a las instituciones públicas de educación superior, vía la autonomía universitaria, a decidir su oferta académica. No las obliga a acreditar los programas¹; consecuentemente suelen incluir en su oferta educativa programas acreditados y programas no acreditados. En otros países es obligatorio para todas las IES públicas y privadas acreditar todos los programas de posgrado y los programas de licenciatura de profesiones sujetas a regulación estatal como son: medicina, abogacía, ingeniería y arquitectura, entre otras.

¹ Les exige únicamente obtener el Reconocimiento de Validez Oficial de los Estudios (RVOE) procedimiento de fácil integración y laxa aplicación

La concepción misma de la educación superior como un bien público (UNESCO 1998) constituye un cuestionamiento a la no obligatoriedad de la acreditación. Aceptar que la educación superior constituye una responsabilidad pública implica reconocerla como un bien benéfico para los integrantes de una sociedad y en consecuencia de la misma. De ser así, su provisión corresponde al Estado. Esta obligación se cumple a través de instituciones que, gracias a su carácter público garantizan una cierta forma de equidad en el acceso. Al no ser el Estado el único proveedor de estos servicios educativos le corresponde al menos la responsabilidad de verificar su calidad para proteger a los consumidores en contra de instituciones y programas de mala calidad sean nacionales o extranjeros. El Estado tiene la responsabilidad de avalar la excelencia mediante sistemas de aseguramiento de la calidad transparentes más rigurosos que el RVOE. Asignar este instrumento una capacidad de constatación de indicadores de calidad equivale a actuar con tibieza ante el avance incontenible del sector privado en el mercado educativo.

Observemos como ejemplo, la situación de la acreditación de los programas de posgrado en nuestro país. En 2008 sólo estaban incorporados al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad alrededor del 20% del total de programas que constituyen la oferta en este nivel educativo. Aunque el número ha crecido en los últimos dos años, la cantidad de nuevos programas impide que la proporción mejore. De 5,845 programas existentes en 2008 sólo 1,072 pertenecían al Padrón. El 54% de los programas de doctorado, el 16% de los programas de maestría (595 de 3,712 programas en operación) y el 9% de los programas del nivel de especialización eran programas acreditados. El universo de programas no acreditados es enorme y alcanza el 80% de la oferta, situación que no parece preocupar a las autoridades educativas mexicanas. En este universo seguramente existen programas de calidad; el problema es que tampoco se conocen sus características, sus condiciones de operación y sus resultados.

La expansión del sector privado en el posgrado es un proceso focalizado en la maestría y en los programas de carácter profesional; se ubica fundamentalmente en zonas urbanas y muestra una alta concentración en las áreas económico administrativas. El sector privado se caracteriza por estructuras elásticas, una normatividad mínima y procesos de contratación y remuneración de los profesores ajenos a los criterios académicos y laborales utilizados en las universidades públicas.

2°. La asociación de los procesos de acreditación a programas de fomento. En México se ha instrumentado un conjunto de programas de carácter estatal que se asocian al otorgamiento de recursos financieros extraordinarios y que incluyen como indicadores de calidad la proporción de programas de la institución acreditados y la proporción de la matrícula institucional que se encuentra inscrita en programas de calidad. El uso de los indicadores señalados para acceder a estos programas ha favorecido la tendencia de las instituciones públicas de educación superior a procurar la acreditación de todos sus programas; dado que las instituciones de educación privadas que no tienen acceso a los programas de financiamiento extraordinario en su ámbito no se observa una tendencia de magnitud similar. La desvinculación de los procesos de acreditación y los programas de fomento aún puede incidir en el avance de la dinámica de acreditación que se observa en la actualidad.

3°. El agotamiento de los indicadores para la acreditación. Es innegable que los procesos de acreditación han influido fuertemente en la mejora de la planta académica de las instituciones, en la actualización de los planes de estudio, en la mejora de la infraestructura y los acervos para el proceso educativo y en la incorporación de las tecnologías de información y comunicación. Después de diez años de usar estos indicadores la mayoría de las instituciones de educación superior públicas presentan altos valores en cada uno de ellos. Por lo tanto es predecible su agotamiento en poco tiempo y la consecuente demanda de indicadores de segunda generación. Las fuentes de estos indicadores son claras. Por un lado, se tienen los problemas no resueltos hasta ahora con los indicadores vigentes y por otro lado, la emergencia de nuevas líneas de reflexión e investigación como es el caso de la responsabilidad social ampliada.

LOS PROBLEMAS NO RESUELTOS

A pesar de los esfuerzos realizados por las autoridades educativas y los organismos acreditadores por impulsar cambios importantes en las universidades persisten problemas en algunos ámbitos; entre otros pueden señalarse el insuficiente potencial de internacionalización de las universidades, la aún pobre vinculación de las IES con los distintos sectores sociales, la escasa atención a los alumnos en situaciones de riesgo y la mejora del desempeño docente.

El avance en la consolidación institucional del potencial de internacionalización ha sido ambiguo y vacilante pero poco a poco adquiere solidez. El fortalecimiento de este rasgo supone la atención a aspectos relativos al manejo de idiomas por parte de todos los actores de la comunidad educativa, implica también un proyecto de acercamiento a la cultura de otros países, la celebración de convenios con instituciones de Educación Superior e investigación de todo el mundo y la consolidación de redes de intercambio académico entre los investigadores de una institución y sus pares en el ámbito nacional e internacional. Para fortalecer el potencial de internacionalización también se requiere la disposición institucional para acordar mecanismos de reconocimiento mutuo de programas con otras instituciones. Esta decisión supone la adopción de modelos probados con éxito en otros lugares, por ejemplo, en el Espacio Europeo de Educación Superior en el cual el diseño de perfiles de egreso con base en la descripción de las competencias amparadas por los distintos títulos universitarios ha permitido la equiparación de programas formativos. En todos estos campos de acción se observan algunos avances en las IES mexicanas pero salvo las universidades más sólidas como la UNAM, UAM, IPN, UdeG, UADY, UV, UASLP, U Gto y UANL entre las instituciones de educación superior públicas y el ITESM y la UIA en el caso de las universidades privadas, el resto de las instituciones universitarias exhiben todavía un perfil muy localista.

Otra de las áreas las cuales el avance de las universidades públicas no ha sido fácil es el de la vinculación con los distintos sectores sociales. Esto se debe a obstáculos de diferente índole. Hay instituciones con una fuerte orientación al trabajo con los sectores marginados en las cuales la vinculación con el sector privado se encuentra muy restringida posiblemente debido a matices ideológicos. En otros casos sucede lo contrario; se observa una vinculación muy amplia con el sector productivo y de servicios (prácticas profesionales, estancias de investigación en las empresas, servicios profesionales) pero la colaboración con los sectores más necesitados constituye un punto pendiente en la agenda de esas instituciones. No obstante, es evidente el progresivo fortalecimiento de las conexiones con el sector productivo y la mejora de los mecanismos de socialización del conocimiento para su apropiación por parte de los sectores más necesitados.

En los últimos dos renglones el progreso ha sido aparentemente mayor (la atención a los alumnos en situaciones de riesgo y la mejora del desempeño docente) pero ha favorecido la institucionalización de programas que propician la simulación y que no ofrecen los resultados esperados. Por ejemplo, se han creado programas institucionales de tutoría en la mayoría de instituciones de Educación Superior pero éstos operan más simbólica que efectivamente. Otro ejemplo es el relativo a la evaluación del desempeño docente que ha conducido al establecimiento de mecanismos que, en el mejor de los casos, se aplican de manera sistemática, pero cuyos resultados carecen de efectos en el nivel individual y colectivo.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL AMPLIADA

Actualmente la idea de la responsabilidad social se encuentra presente en todas las actividades que emprende la sociedad. Desde el punto de vista del sector productivo empresarial la responsabilidad social es un conjunto de prácticas integradas a la estrategia organizacional con el fin de evitar daños o producir beneficios para todas las partes interesadas en la actividad de la empresa (clientes, empleados, accionista, comunidad, entorno).

Hablar de la responsabilidad social ampliada en los procesos de producción o de servicios implica reconocer la evolución del concepto de calidad tradicional que prevalecía en la segunda mitad del siglo XX pasando por el concepto de calidad total, para llegar en la actualidad a la responsabilidad social ampliada.

Cuando se analiza esta metamorfosis poniendo como ejemplo un proceso productivo (Ej. la producción de un medicamento) podrá advertirse que hace cuarenta años se usaban procedimientos para controlar la calidad de los insumos, la calidad de los procesos y la de los productos finales. La noción prevaleciente era la del *Control de Calidad* tradicional. Hace 20 años con el surgimiento del concepto de calidad total emergieron nuevas variables como la

satisfacción del cliente, la mejora continua de los procesos, la participación gratificada y gratificante de todos los agentes que intervienen en la producción y la interacción de las empresas en el establecimiento de acuerdos, para garantizar la máxima calidad de la oferta y un acceso real al mercado.

Hoy en el marco de la responsabilidad ampliada es necesario añadir, a todos los indicadores anteriores, los relacionados con el impacto ambiental de los procesos productivos. Estos abarcan desde la obtención de los insumos pasando por la neutralidad de los procesos productivos para la salud y el bienestar de los agentes intervinientes y de los usuarios, hasta el destino final de los productos. Una vez un producto ha sido usado y se convierte en residuo o desecho, debe reciclarse, depositarse o acumularse en algún punto del espacio y este tratamiento es también responsabilidad del productor.

Haciendo un símil con los procesos de producción conviene recordar la evolución del concepto de responsabilidad social en el ámbito de la educación superior. Es sencillo rastrear en los discursos universitarios el concepto de *compromiso social* mismo que se inscribe en el marco de la preocupación de las universidades latinoamericanas por trascender las fronteras institucionales, aproximando su acción a distintos sectores de la sociedad. Esta función de articulación con el entorno se ubica usualmente en la esfera de actividades arropadas bajo el nombre de Extensión Universitaria². Sin embargo, la concepción de la extensión universitaria como una actividad compleja y comprometida no ha encontrado una concreción clara en la vida institucional.

Una primera aproximación al concepto de responsabilidad social universitaria podría intentarse con una definición equivalente a la indicada en el párrafo anterior: “es la capacidad que tiene la universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores por medio de cuatro procesos clave a saber: docencia, investigación, extensión y gestión, produciendo beneficios a todas la partes vinculadas con el quehacer universitario” e incluyendo entre la partes interesadas a estudiante, personal administrativo, docentes, padres de familia, graduados, empleadores, SEP y otros del entorno.

Declararse como una institución socialmente responsable implica mucho más que articular un discurso matizado de buenas intenciones. Involucra al menos tres dimensiones de actuación paralelas (Carroll, 1979) que guardan cierta semejanza con las experiencias universitarias vividas en las dos últimas décadas en relación al concepto de calidad. En primer lugar que cada institución se comprometa con una definición básica del concepto de responsabilidad social (como en su momento se hizo con la idea de calidad). Es claro que no existe un concepto unívoco que aglutine el consenso institucional en los niveles nacional e internacional, pero es perfectamente posible la construcción de alguno que contenga a los principios y valores de cada institución educativa. Una segunda tarea será desagregar a detalle los aspectos o cuestiones en las cuales los actores universitarios consideran que existe una responsabilidad social institucional. Esta tarea es esencial para diseñar, operar y dar seguimiento a los compromisos asumidos. En el transcurso de este proceso será necesario explicitar el marco filosófico que cobija la respuesta institucional. Obviamente, ello supone la confluencia de los valores institucionales con los referentes teóricos y políticos que enmarcan los significados de la responsabilidad social universitaria. Entre los referentes de carácter internacional son infaltables los documentos procedentes de las reuniones de la UNESCO³ sobre la educación superior. En este tipo de documentos se recogen las principales preocupaciones de las distintas instituciones y organizaciones sociales en todos los países del mundo. Algunos autores han examinado con detalle el concepto de responsabilidad social universitaria y la han asociado con la idea de la rendición de cuentas mediante el logro de indicadores correspondientes a las dimensiones del quehacer organizacional: económica, social y medio ambiental. Casani y Pérez (2009) sitúan a la responsabilidad social como la “tercera misión” de las universidades vinculándola con aspectos sociales, medio ambientales, geográficos, políticos y de acción solidaria. Para Bowen (1984) la responsabilidad social universitaria tiene dos grandes componentes, uno técnico que se asocia a la formación de profesionales competentes, autodisciplinados y dispuestos a aprender durante toda su

2 No obstante hay una experiencia educativa (el Sistema Modular de la UAM Xochimilco) que la ubica bajo el concepto de servicio entendido éste como la aplicación social del conocimiento. El servicio como una de las actividades centrales de ese modelo educativo favorece la instrumentación de proyectos y modelos de vinculación de una gran consistencia con distintos sectores sociales

3 Ver UNESCO (2009) La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo; UNESCO (1998) Autonomía, responsabilidad social y libertad académica.

vida y otro moral relacionado con una formación cultural y ética, que permite a los profesionales ejercer una influencia constructiva en la comunidad y en la vida cívica. Van Ginkel (2002) añade a los componentes de Bowen uno más relacionado con la formación de ciudadanos orientados al desarrollo sostenible reconociendo este ámbito de oportunidad como uno de los mayores desafíos de la universidad del siglo XXI.

Con estos elementos Arana y colaboradores (2008) intentan precisar la definición de la responsabilidad social universitaria como “el compromiso de la institución en la difusión y puesta en práctica de un conjunto de conocimientos y valores en la formación profesional, en los procesos de investigación, en la innovación y en la proyección social, funciones que deben estar enfocadas a la solución de problemas sociales a través de las tareas que conforman el quehacer universitario”. Estos autores enfatizan la necesidad de dotar cada una de las funciones de un ineludible contenido valoral como se evidencia en las siguientes expresiones: formación sólida y comprometida con valores y principios de sensibilidad humana social y ecológica, actividades de aproximación respetuosa a la comunidad, egresados con conciencia social y compromiso con el desarrollo sustentable.

Gaette (2011) profundiza en el tema de responsabilidad social universitaria identificando sus posibles significados. Explora, en primer lugar un significado que enfatiza la obligación de la universidad de rendir cuentas y contribuir al desarrollo de la comunidad que la sostiene. Encuentra otro significado que remite al deber de responder a las demandas de la sociedad y que implica la existencia de un compromiso explícito en una agenda social de la institución. Finalmente, alude a un tercer significado que subraya la dimensión prospectiva o utopista de la reflexión universitaria y se asocia al reconocimiento de la universidad como un agente prestigioso y útil en la construcción del futuro de la comunidad. Estos significados no son excluyentes se encuentran en el origen de diferentes pautas de comportamiento como las memorias o informes de actividades; también respaldan la creciente apertura al diagnóstico y a la evaluación de terceros. Ejemplo de esta disposición es la aceptación de la evaluación académica externa a través de la acreditación de programas o instituciones para acceder a los padrones o rankings universitarios que dan fe pública de la calidad de los programas e instituciones. Otro comportamiento derivado de estos significados es la rendición de cuentas que permiten constatar la transparencia e idoneidad en la gestión de recursos y la presentación abierta de proyectos y resultados de la participación de los universitarios en programas de desarrollo comunitarios.

UNA NUEVA GENERACIÓN DE INDICADORES PARA LA ACREDITACIÓN

El comportamiento socialmente responsable de las universidades constituye una fuente de indicadores de segunda generación útiles para los procesos de acreditación ante el agotamiento de muchos de los actuales. Entre ellos podrían considerarse algunos relativos a una mayor interacción y participación de las partes interesadas en la gestión de las universidades como sería la transformación de un modelo de gobierno autoritario a una dirección colegiada o la creación de consejos sociales de carácter consultivo primero para posteriormente adquirir una creciente capacidad propositiva. La formación de ciudadanos responsables capaces de incidir en transformación social de su entorno permitiría un viraje de los actuales indicadores de eficiencia terminal a otros de congruencia de la formación recibida con la ocupación de los titulados o graduados por programa y nivel o de autosuficiencia tales como la proporción de egresados que generan sus propias empresas.

El rol reflexivo, crítico y propositivo sobre la sociedad que caracteriza a las grandes universidades debería verse reflejado no sólo en la participación de los universitarios en el debate de temas sociales sino en el impulso de proyectos de investigación y desarrollo con empresas, instituciones, ONGs y otros colectivos sociales en los cuales se materialice la responsabilidad de la universidad en la producción del conocimiento científico demandado socialmente. El número de este tipo de proyectos y sus resultados serían buenos indicadores de segunda generación.

La gestión responsable de los impactos de la universidad en su área de influencia debería valorarse minuciosamente para definir programas de mitigación y de retribución, en su caso, a la comunidad. Este comportamiento implicaría la incorporación de múltiples actores (partes interesadas) al proceso así como el desarrollo de una conciencia social de los problemas a resolver y constituiría una respuesta académica a las expectativas sociales sobre el quehacer universitario.

La transparencia en la rendición de cuentas a la sociedad sería más relevante si incluyera resultados de las acciones realizadas en beneficio de la comunidad, por ejemplo si informa sobre los proyectos de asesoría técnica, prácticas

profesionales, servicio social y educación continua a empresas, instituciones, ONGs y otros colectivos sociales. Transferir capacidades y conocimientos a comunidades en zonas marginadas o a instituciones educativas con menores recursos constituiría una modalidad efectiva para la transmisión de valores universitarios a la sociedad y contribuiría al fortalecimiento de las responsabilidades sociales y cívicas de las instituciones de educación superior. Por ejemplo, los servicios de consulta ofrecidos a la comunidad (jurídicos, salud, vivienda, asesoría fiscal, medio ambiente) y la magnitud de la población atendida a través de los servicios de consulta.

Existe una tendencia creciente a la búsqueda de procesos y oportunidades de acreditación internacional. En muchos espacios se visualiza como la llave para el reconocimiento mutuo de instituciones y programas en el mundo globalizado y es indudablemente el sustento de los programas de movilidad académica y estudiantil. Las agencias acreditadoras más sólidas o, cuando menos más conocidas, han labrado el camino y avanzado en el desarrollo y el ensayo de propuestas para la acreditación internacional y los consorcios de universidades se han aproximado a ellas buscando incidir en el establecimiento de indicadores y estándares.

Las instituciones públicas de distintos países debieran procurar el establecimiento de acuerdos de colaboración para la identificación de indicadores y variables compartidos (y en su ajuste periódico a los avances de la pedagogía y las tecnologías) así como en el reconocimiento y la adopción de buenas prácticas de evaluación. De otra manera, es posible que los estándares establecidos reflejen más las posiciones de un mercado corporativo que las correspondientes a los valores universitarios o a las demandas sociales ajenas a los mercados laborales. Solo la identificación de indicadores apropiados podrá asegurarse la equidad, la pertinencia y la transparencia en los procesos de acreditación así como el posible ajuste de estos procesos a los nuevos tipos de estudiantes (no convencionales).

En los próximos años los sistemas de evaluación externa y acreditación deberán ampliar su cobertura, definir nuevos indicadores (de segunda generación) y diseñar estrategias para fortalecer la incipiente cultura de responsabilidad social que se está conformando en la conciencia de los actores que protagonizan la formación universitaria en todos los países.

Bibliografía

Arana, Martha; Duque, Patricia; Quiroga, Martha & Vargas, Fredy (2008). Una aproximación a la responsabilidad social en la formación del trabajador social desde los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad, Tabula Rasa N°8. Citado por Gaete Quezada, R. (2011).

Bowen, Howard (1984). Graduate education and social responsibility, New Directions for Higher Education, N°46 pp 113-119.

Bricall, Josep (2000). Universidad 2000, Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas (CRUE), Madrid.

Carroll, Archie (1979). A three dimensional conceptual model of corporate performance, The Academy of Management Review, 4(4).

Casani, Fernando & Pérez, Carmen (2009). La responsabilidad social en las universidades públicas españolas: vectores de cambio en la gobernanza, Investigaciones de Economía de la Educación, N°4, pp.127-137.

Fresán, M. (2007) Gobernabilidad y gestión democrática. Foro de consulta para la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012: SEP; México.

Gaete Quezada, R. (2011) Responsabilidad social universitaria: una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso. Tesis para optar al grado de Doctor en Sociología por la Universidad de Valladolid, Esp. uavodoc.uva.es/bitstream/10324/923/1/TESIS148-120417.pdf

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, Comunicado de Prensa.

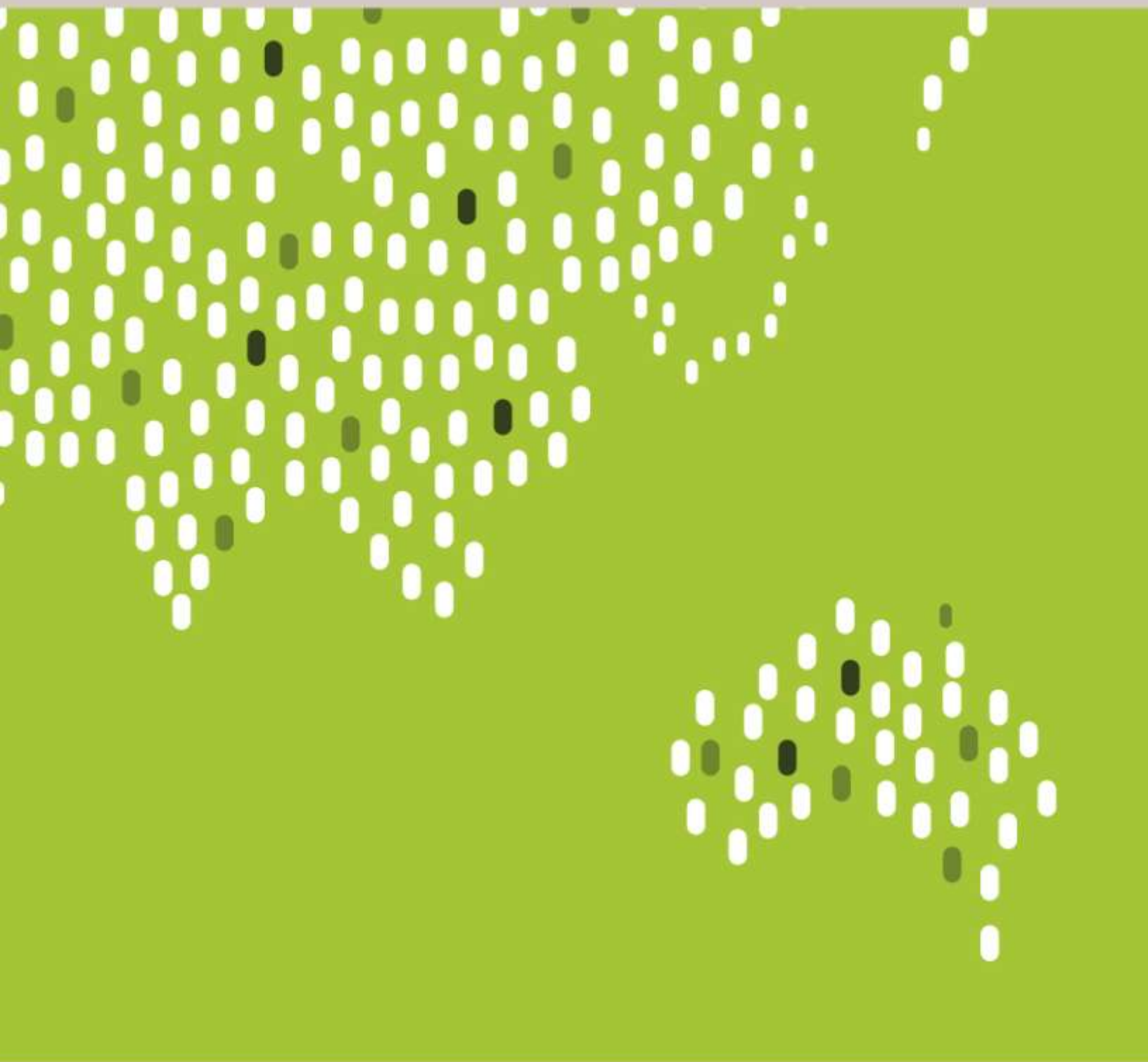
Unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf (acceso 30 de octubre de 2012)

UNESCO (1998). Autonomía, responsabilidad social y libertad académica, VII Conferencia Mundial de Educación, París Francia. (acceso 4 de octubre de 2012) <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001135/113549so.pdf>

Vallaes, François, de la Cruz, Cristina & Sasia, Pedro (2009). Responsabilidad Social Universitaria. Manual primeros pasos, México D.F.: Mc Graw Hill. Citado por Gaete Quezada, R. (2011).

Van Ginkel, Hans (2002). Academic freedom and social responsibility – the role of university organizations, Higher Education Policy 15:347-351.

**LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR:
LINEAMIENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS
CRITERIOS E INDICADORES EN EL MARCO DE LA
RESPONSABILIDAD SOCIAL**



LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LINEAMIENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS CRITERIOS E INDICADORES EN EL MARCO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Víctor Manuel Rosario Muñoz¹

vrosario14a18@hotmail.com

Universidad de Guadalajara

Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Guadalajara

1.- LA SITUACIÓN ACTUAL DE LOS ACTORES DE LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

El COAPES ha reportado que el sistema de educación superior para 2010 se conformaba con alrededor de 330 mil profesores. De ellos, el 68.1 por ciento corresponde a profesores de asignatura o contratados por hora y el 24.8 por ciento son profesores de tiempo completo. De los profesores contratados por hora, el 55 por ciento labora en instituciones privadas frente al 45 por ciento que trabaja en las públicas, cifra que adquiere mayor significado si consideramos que las públicas atienden al doble de la matrícula que atienden las privadas. En el primer caso, el de las universidades públicas, laboran casi 126 mil profesores para atender el 42.2 por ciento de la matrícula nacional. De ellos, el 57.2 por ciento corresponde a profesores por hora frente al 36.2 por ciento de profesores de tiempo completo. En cambio, en el caso de las instituciones privadas laboran 139 mil profesores para atender al 34 por ciento de la matrícula nacional; de este conjunto, el 87 por ciento corresponde a profesores por hora y un 7.7 son profesores de tiempo completo que por lo general se dedican a conducir las tareas de coordinación y gestión.

A partir de los datos anteriores la cifra mayoritaria que sostiene en buena medida las actividades docentes tanto en las universidades públicas como en las privadas son los profesores de asignatura o contratados por hora. Son docentes que proporcionalmente a los profesores de tiempo completo sus emolumentos salariales son bajos, en condiciones de trabajo que no favorecen el desarrollo de actividades de apoyo académico para los estudiantes o de planeación y evaluación de sus actividades docentes. Son los profesores que también han demostrado una actitud más abierta y son proclives a la participación de procesos de gestión académica y se tienen que acomodar a los horarios disponibles o a los que se les determine. No participan en reuniones colegiadas, carecen de áreas de trabajo específico fuera del aula, no aparecen ni son considerados para la gestión y gobierno, es decir, en la toma de decisiones, que inclusive les afecta. En este marco laboral, son ellos quienes a partir de la formulación de su proyecto profesional en la educación superior, acceden a estudios de posgrado a procesos de formación y actualización para ser considerados candidatos a ocupar plazas como académicos de carrera en el mediano y largo plazo.

Hacemos énfasis en este sector de profesores porque también para los procesos de evaluación y acreditación son los sujetos invisibles, los cuales representan un número, un porcentaje pero que no pesan en las decisiones de los evaluadores para decidir si un programa se acredita o no recibe el reconocimiento público por su calidad.

Se trata de un segmento poco estudiado "a pesar de la infinidad de evaluaciones y acreditaciones realizadas a instituciones y programas, poco o nada se dice de las repercusiones que tiene la contratación precaria de este ejército de profesores en la calidad de la docencia. Demasiada acreditación para una mirada tan pobre que no se percata de tamaño problema". (Ibarra y Buendía, 2012)

Otros datos para septiembre de 2010 (COPAES) había 2034 programas acreditados de 20,506 del total de programas de educación superior. Para el mes de noviembre de 2012 se reportan 2418 programas acreditados, aproximadamente

¹ Doctor en Educación Superior. Profesor Investigador de la Universidad de Guadalajara y Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Guadalajara. Trabaja la línea de nuevos paradigmas en la gestión, currículum, práctica docente. Perteneció al cuerpo académico de Calidad e Innovación de la Educación Superior en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Fundador de la Red de Académicos de Iberoamérica A.C.

11 por ciento del total. El población de alumnos en educación superior es de 2´852,217, mientras que el total de alumnos en programas acreditados es de 1´060,504 lo que representa el 38 por ciento del para 2010. En este año 2012 tenemos un 40 por ciento del total de la matrícula en programas reconocidos por su calidad. Como se advertirá, todavía el camino es largo y sinuoso.

Pero, más allá de que una de las metas acariciadas es lograr que el total de la matrícula de la educación superior sea considerada como programas reconocidos por las agencias acreditadoras por su calidad, lo que debemos problematizar es si el logro paulatino de indicadores y estándares realmente se ha constituido como la intervención fundamental para transformar de manera radical a la educación superior. En otras palabras y frente a este panorama es importante plantear una serie de preguntas que permitirían avanzar y generar proyectos de investigación sobre el impacto y resultados de la acreditación de programas educativos.

Una de las cuestiones generales es: ¿Cuáles son los retos inmediatos del sistema de educación superior para el impulso de la calidad de sus programas educativos? ¿Cuáles han sido los impactos y resultados derivados de los procesos de acreditación de programas educativos en el desarrollo institucional, en la innovación de la docencia, en la pertinencia del trabajo colegiado, en la oportunidad de los servicios académicos a los estudiantes, en la generación de proyectos institucionales y de vinculación con el entorno? ¿Cuál es la percepción y grado de conocimiento sobre los programas educativos reconocidos por su calidad por parte de la sociedad mexicana? ¿Cuál es el posicionamiento de las universidades e instituciones de educación superior con respecto al reconocimiento de sus programas educativos registrados por su calidad y de los beneficios en los actores de estos procesos como son: alumnos, egresados, docentes e investigadores, padres de familia, sector productivo y con otras instituciones educativas?

En suma ¿Cuáles son los resultados que hasta el momento reportan las universidades e instituciones de educación superior con programas educativos acreditados respecto al reconocimiento social, acceso a recursos económicos, a becas para estudiantes, a la contratación y preferencia por sus egresados? ¿Cuál es el prestigio que han logrado sus académicos en relación al fomento de la docencia e investigación con pertinencia social, así como de su participación real y democrática en la gestión y gobierno al interior de su propia institución en relación con aquellas instituciones con programas acreditados?

En definitiva, ¿cuáles han sido las transformaciones estructurales que se han sucedido en la educación superior producto de la implementación de las políticas de calidad?

Se ha establecido que la estructuración del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación y el fortalecimiento de sus mecanismos regulatorios deberán contribuir más efectivamente a mejorar la calidad de la educación en los diferentes subsistemas. Lo hará en la medida en que contribuya a fomentar el arraigo de una cultura de la evaluación y a extender las prácticas de aseguramiento de la calidad, a reducir costos de transacción, a alinear y armonizar funciones, propósitos y marcos de referencia de los organismos responsables de las tareas de evaluación y acreditación, y a instrumentar nuevos y más sólidos mecanismos de coordinación. (Adolfo Tuirán, SEP, septiembre, 2011).

2.- EL CUMPLIMIENTO DE INDICADORES ¿GARANTIZA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Cumplir con los indicadores establecidos por las agencias acreditadoras reconocidas por el COPAES, no es suficiente para garantizar una verdadera transformación institucional si esta no va acompañada de la transformación de las prácticas académicas al interior de las propias universidades e instituciones de educación superior.

Los procesos de acreditación deben enmarcarse en un ambiente de evaluación permanente de la institución, de lo contrario se atiende solo una de las aristas de la calidad puesto que parece ser que con dichos procesos no se han trastocado, o modificado las prácticas de gestión directiva, las lógicas de conformación y organización de los cuerpos académicos o mermado la influencia de grupos hegemónicos, grandes decididores ubicados en los diversos niveles de la pirámide burocrática de las universidades e instituciones de educación superior. En este mismo sentido, la acreditación

de programas educativos, no es garantía de un cambio en la forma de concebir y hacer la docencia, así como de lograr la reconfiguración de las acciones comunicativas con los estudiantes.

Permítanme una aseveración temeraria para provocar la reflexión; los resultados de la acreditación al interior de las universidades e instituciones de educación superior sirven de poco si los resultados no permiten tomar decisiones en los espacios que evidenciaron fuertes rezagos en comparación con sus unidades académicas pares. Por lo tanto, uno de los retos de la medición de la calidad a través de indicadores (si seguimos en esta lógica) es sin duda la asociación de los resultados con la exigencia de los actores de cumplir con ciertas tareas de mejora continua (personal e institucional) y de su cumplimiento asociado a los beneficios complementarios para los académicos, por ejemplo, de los estímulos al desempeño docente de manera integral.

Si se asume la diferencia establecida por el COPAES (2010) respecto a la conceptualización entre evaluación y acreditación en el que “la evaluación tiene propósitos de diagnóstico y de formulación de recomendaciones encaminadas a elevar la calidad de las instituciones y de sus programas. Por lo que, está ligada a la toma de decisiones y a la formulación de políticas por parte de las instituciones que se evalúan”, y la acreditación, “es un procedimiento que permite contrastar programas o instituciones de educación superior con los estándares establecidos por organismos externos y con facultades para otorgar la correspondiente acreditación en el sentido de otorgar las credenciales y el reconocimiento público”, con esta caracterización se podrá advertir que representa una serie de acciones institucionales mediante diversas etapas que considera a la autoevaluación como acción inicial, la evaluación externa por pares académicos de otras instituciones y la decisión de acreditar un programa educativo a partir del cumplimiento de indicadores o estándares de calidad. La pregunta es ¿es el camino que deberán seguir las universidades e instituciones de educación superior en América Latina?

Plantearemos dos hipótesis que trataremos de desarrollar en las siguientes líneas.

1. La acreditación de programas educativos como política pública no ha generado el impacto estructural en la educación superior en virtud de que es una acción institucional operada fuera del marco de la evaluación institucional como proyecto educativo general e integral de las universidades e instituciones de educación superior para su mejora continua y el logro de buenas prácticas académicas e institucionales.
2. Los procesos institucionales desencadenados que privilegian la acreditación de programas educativos han propiciado estrategias de trabajo concentrados en un grupo élite de académicos y directivos, con ausencia de la participación y del conocimiento de la mayoría de los académicos, mínimas actividades de involucramiento por parte de los estudiantes y ausencia de actores clave de los sectores productivos y sociales, que forman parte de la órbita científica y profesional del programa educativo a acreditar.

Con respecto al primer planteamiento hipotético, en México se debe transitar hacia el diseño de una política pública de la calidad que considere a la acreditación como una acción final de un proceso de evaluación institucional (como proceso de investigación/innovación) que impacte el funcionamiento integral de la universidad o institución de educación superior. Esto es, una verdadera evaluación permanente de procesos y resultados con evidencias de las transformaciones y generación de proyectos a partir de las decisiones colegiadas y de gobierno éticamente incluyente y con transparencia hacia la sociedad.

Es decir, se trataría de una política pública que atendería cuatro aspectos fundamentales: a) la construcción del proyecto de evaluación institucional con criterios específicos y con énfasis en la participación de la comunidad universitaria con la participación colegiada colectiva mediante la representación de todos los actores institucionales. Se trataría de un proyecto construido con sentido de pertenencia en donde, mediante el establecimiento de acciones de movilización institucional se considerarían algunos criterios y momentos en su construcción como los sectores público, privado y social; b) El proyecto de evaluación se alinearía en torno a una serie de criterios e indicadores de proceso para un desarrollo institucional por etapas y considerando como meta objetivo evidenciar capacidad educativa como institución a partir de sus resultados de la docencia, la generación de conocimiento nuevo y la difusión y vinculación con el entorno. Los resultados se ubicarían con respecto al logro de acreditaciones de programas educativos, la certificación de

profesores, el desarrollo de investigaciones aplicadas y con atención, entre otros aspectos, al estudio y generación de propuestas vinculadas a las grandes necesidades nacionales;

“estamos sugiriendo la necesidad de incorporar no sólo otras prácticas de evaluación en la acreditación, sino otros rubros que permitan ejercer de mejor manera la función comprehensiva de la evaluación (evaluar para comprender, para entender un proceso educativo complejo). Entre estos indicadores se encuentra: pertinencia social de la institución y del programa, condiciones y retos del entorno socio-económico, historia institucional y evolución de sus proyectos y programas educativos”. (Díaz Barriga, 2009)

c) La recuperación de los cambios paulatinos de las prácticas académicas de acuerdo a la agenda del proyecto de evaluación, en tanto evidencia de los cambios desde la vida cotidiana. Esto implica recuperar y sistematizar las evidencias en diverso medios y formatos y regresarlos a la comunidad académica porque ellos son los autores de la novela institucional; d) El posicionamiento de la institución a partir de resultados e impactos hacia la autorregulación desde los objetivos institucionales, su vinculación en el entorno, la diversificación de ambientes y modalidades de aprendizaje, la disminución de las brechas entre unidades académicas y la atención de la responsabilidad social de la institución desde los planteamientos establecidos en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de París 2009.

Con relación a la segunda hipótesis la acreditación ha desarrollado una práctica académica y directiva de unos cuantos. Esta actividad institucional se asume desde quien en ese momento ostenta y ejerce el poder directivo. Se trata de la búsqueda del reconocimiento a la administración en turno, a los funcionarios, en aras del reconocimiento para acumular capital político y académico para futuros puestos en la administración. Es decir, se desatan una diversidad de actos para inmacular e inocular, desde dentro del tejido institucional la máxima: “todo esto fue en mi tiempo”. Esta intencionalidad desencadena una serie de acciones a “contra pelo”, sin las reflexiones, debates y argumentaciones requeridas, mucho menos con el tiempo para la socialización, sensibilización e involucramiento de la comunidad universitaria con respecto al reconocimiento de todas las implicaciones personales y hacia los colectivos de la acreditación como política pública.

No se desconoce ni se duda de que una de las consecuencias de los procesos de evaluación – acreditación es el establecimiento de nuevas formas de comprender, hacer, saber y convivir en un espacio institucional en permanente búsqueda de la calidad. Esto se logra mediante el establecimiento de un trabajo en red al interior de las propias instituciones, erradicar las islas académicas rodeadas de un campo minado que no permite la interacción no nada más de carácter académico, sino de tipo personal entre los actores que configuran la comunidad

3.- REPENSAR LOS CRITERIOS PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las reflexiones anteriores plantean la posibilidad de repensar los criterios para el reconocimiento de la calidad de la educación superior mediante el diseño de nuevos criterios e indicadores agrupados en las siguientes categorías:

- Fase Inicial. Conformación del colectivo base para la construcción del proyecto de intervención para provocar acciones de sensibilización entre los actores y problematización en torno a las ausencias, conflictos, contradicciones y fortalezas como comunidad educativa. Se pretende con este inicio construir el andamiaje institucional, los cimientos con sujetos clave, líderes académicos y de gestión que garanticen una comunicación de manera radial con otros colegas de la institución. Su función se ubica en generar capacidad para catalizar los procesos que se desencadenen. Esta etapa representa un espacio de un intenso proceso de indagación y búsqueda en la lógica de la meta que se pretende.
- Formalización del proyecto de evaluación con las prioridades establecidas, jerarquizadas a partir de los resultados de la problematización. Evaluar para innovar la docencia, evaluar para fortalecer la investigación, evaluar para certificar al profesorado, evaluar para acrecentar la vinculación con el entorno, evaluar para acreditar programas educativos, evaluar para tomar decisiones curriculares, evaluar para lograr el reconocimiento de la calidad del posgrado, evaluar para incrementar la eficiencia terminal, evaluar para

ampliar la capacidad educativa de los estudiantes, evaluar para innovar en la internacionalización de los programas educativos, evaluar para ampliar la participación de la comunidad en su universidad o institución de educación superior, evaluar para la disminución de brechas entre unidades académicas, evaluar para ampliar cobertura, infraestructura, evaluar para promover los valores fundamentales para una nueva ciudadanía ...

- Implementación de proyectos con el involucramiento de la comunidad universitaria, con estrategias y mecanismos de reconocimiento de los cambios y transformaciones a partir de los propósitos de los proyectos. Privilegiar el desarrollo de las tareas por colectivos responsables y los rasgos de una nueva cultura académica y renovación del tejido institucional. Nadie puede estar, por decisión propia, ausente. Se trata de apreciar y vivir desde los colectivos institucionales los valores universitarios como la solidaridad, el multiculturalismo, la inclusión, la equidad de género, el respeto a la diversidad. También de impulsar la generación de capacidad educativa de carácter cognoscitivo, procedimental, actitudinal en los estudiantes y académicos. En esta etapa se logra el reconocimiento público e institucional como la acreditación de programas y la certificación de otro tipo de procesos académicos como por ejemplo los programas de reconocimiento y apoyo a profesores e investigadores. Esto de ampliaría a la gestión directiva, desprendiéndola de la gestión reconocida nada más como un acto político.
- Sistematización de las prácticas académicas a partir de los resultados, de los procesos vividos. Sin desconocer la complejidad de la tarea de la evaluación y de la acreditación en particular, se debe asumir y reconocer al paradigma de la complejidad como el modelo que conceptualiza a la realidad educativa en permanente conflicto, negociación, que es y se registra como heterogénea en las prácticas sociales de los actores expresadas en el quehacer cotidiano en y desde la universidad y en el que finalmente se reconoce la diversidad de sus saberes y concepciones, entre otros. En efecto, la intención es generar teoría de la evaluación institucional desde la sistematización de la práctica, de las experiencias e intenciones institucionales.

4.- LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO FACTOR DETERMINANTE PARA RECONOCER LA CALIDAD DE UN PROGRAMA EDUCATIVO

Revisemos el siguiente planteamiento del Comunicado final de la Conferencia Mundial de la Educación Superior París 2009

"Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública."

En la lógica del tema que nos ocupa abordemos el siguiente punto también del Comunicado de París

"Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos"

Los preceptos anteriores, me parece determinan y orientan la posibilidad de diseñar una nueva generación de criterios e indicadores para determinar la calidad de un programa educativo.

¿Cuáles serían los elementos que se considerarían para una nueva generación de indicadores, en el marco de los planteamientos establecidos en el comunicado de la Conferencia Mundial y en la posición asumida en este escrito de ubicar a la acreditación en el marco de la evaluación institucional?

La propuesta ubica tres lineamientos irrenunciables en la búsqueda de la calidad de la educación superior.

I.- La formalización de un proyecto de evaluación institucional que plantee la búsqueda de la calidad desde los diferentes ámbitos estructurales de las universidades e instituciones de educación superior.

Este lineamiento implica una clara movilización de la institución educativa para diseñar con criterios de participación abiertos y transparentes en la construcción del proyecto. Representa una etapa de investigación/evaluación altamente formativa para la comunidad académica, mediante metodologías que privilegian la participación de los actores en un estilo de gestión académica eminentemente mediacional para definir las prioridades institucionales. Uno de los criterios que se recuperan se refiere a la atención de las políticas públicas, su pertinencia y oportunidad en la búsqueda de logros educativos. En efecto, algunas de estas prioridades son la acreditación de programas educativos, como también lo es la certificación de profesores, o el ingreso de los posgrados al padrón de excelencia del Conacyt, entre otros.

II.- El desarrollo institucional y cambio profundo de la educación superior a partir de los diferentes acciones evaluativas y planes de mejora permanente que impacten la vida interna de las universidades y de las instituciones de educación superior.

El diseño e implementación de las diferentes acciones evaluativas, de los planes de mejora derivados de los resultados, no deben dejar intacta ninguna función sustantiva y adjetiva de la institución, ningún espacio institucional. Se trata de un proyecto integral que cubra de un ambiente de evaluación / investigación y por supuesto de innovación permanente a la comunidad educativa. Vuelvo a insistir, se trata de trastocar las formas de pensar, decir y hacer en la docencia, la investigación, difusión y gestión, así como, la vinculación con el entorno. La gestión de la calidad será entonces de adentro hacia afuera. La utopía, rejuvenecer a los actores institucionales con nuevas y buenas prácticas. Sí con criterios e indicadores, pero con una amplia respuesta de conformar una universidad abierta y atenta a la sociedad civil.

III.- La respuesta de las universidades o de las instituciones de educación superior hacia la comprensión, generación de propuestas y diseño de políticas a los grandes problemas sociales, económicos, científicos y culturales con liderazgo social.

Esta respuesta tiene su expresión fina en el curriculum universitario, es decir, se trata de que en el diseño, actualización o reestructuración curricular se especifiquen las capacidades cognoscitivas, procedimentales y actitudinales que lograrían los estudiantes durante su trayectoria escolar mediante una formación inter, multi y transdisciplinar. Esto representa una docencia enmarcada en una movilidad permanente en cuanto a recursos y mediaciones diversas en el desarrollo de situaciones de aprendizaje que permita generar capacidad educativa en el estudiante. Por capacidad educativa se comprende como la habilitación del estudiante para responder mediante la construcción de proyectos, habilidades comunicativas, de gestión y liderazgo, como la capacidad para propiciar y generar su propio aprendizaje. También de transformar la información en conocimiento y de internalizar una forma de ser universitario en la lógica de la cooperación, el trabajo en red, desde dimensiones nacionales e internacionales, en el que su práctica profesional se caracteriza por tener en la cotidianeidad internalizados los valores derivados de la sustentabilidad como principio rector de su práctica.

Otro momento de la argumentación que se ha planteado tiene que ver con la configuración de nuevos indicadores derivados de este marco conceptual alternativo al discurso actual de la acreditación como cumplimiento de estándares e indicadores de calidad. Importantes pero insuficientes para una universidad en permanente cambio y autoestudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COPAES. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2010). Noveno Foro de Evaluación Educativa. *Ponencias presentadas por organismos acreditadores e instituciones de educación superior*. Universidad del Mar. Oaxaca, México Noviembre en:

http://www.copaes.org.mx/FINAL/docs/NovenoForo/Panel_expertos_Copaes_Noveno_Foro_CENEVAL_2010.pdf (recuperado el 04 de noviembre de 2012)

DÍAZ, Barriga Ángel. (2009) *La acreditación de programas (planes de estudio). Entre el formalismo y los procesos educativos* Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. La educación hacia el bicentenario. Universidad Nacional de Villa María. Villa María, Córdoba, Argentina en:

http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0053.pdf (recuperado el 02 de noviembre de 2012)

IBARRA C. Eduardo y BUENDÍA, E. Angélica (2012). *“Docente pesero”, también en las públicas*. LAISUM. México Semanario. 15 octubre de 2012 en:

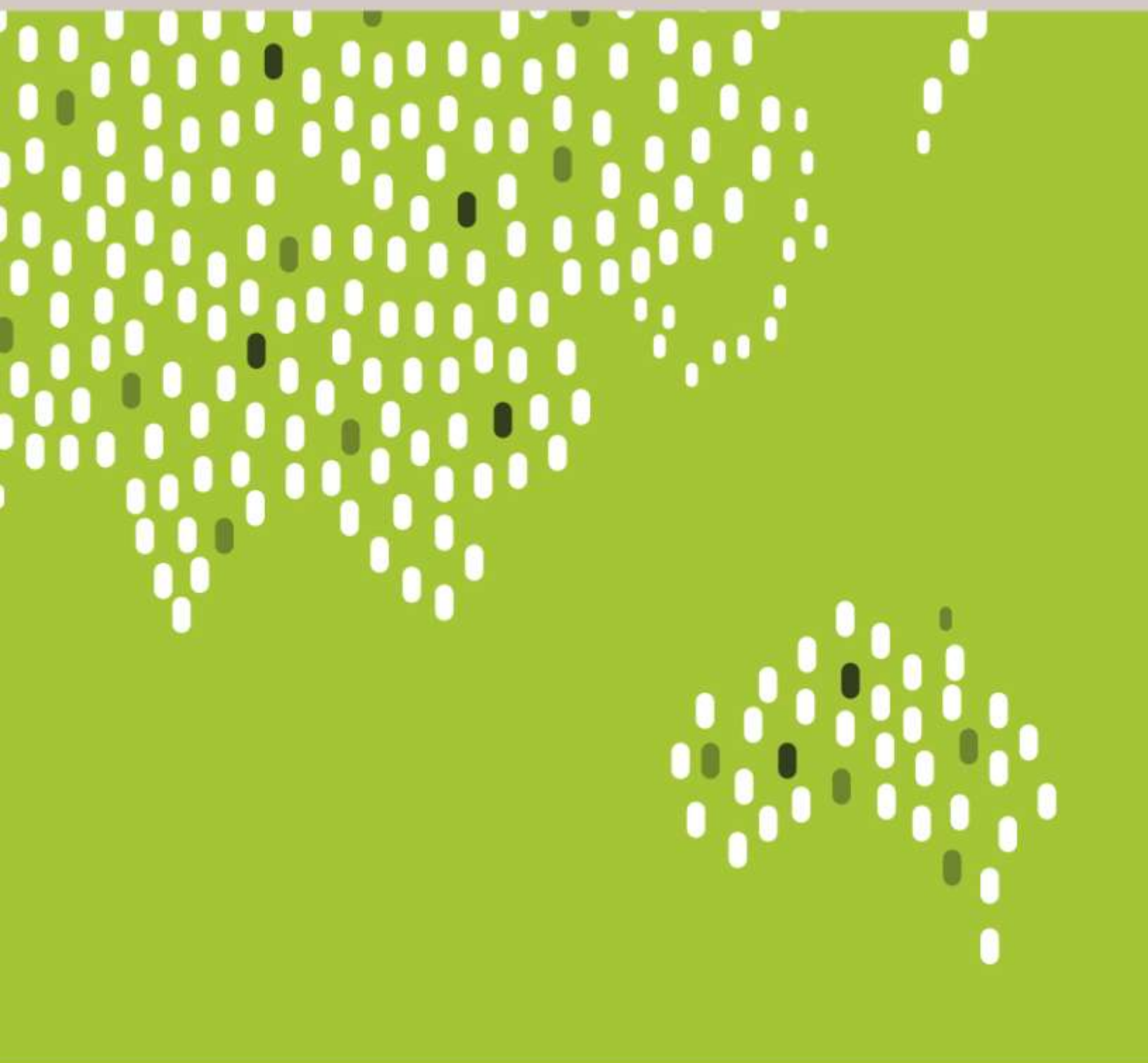
<http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=223484&cates=&idSubCat=&subcates=&ssc=&m=mail1&p=mail1>)
recuperado el 04 de noviembre de 2012

TUIRÁN, Rodolfo (2010). *La educación superior en México: avances, rezagos y retos*. Subsecretaría de Educación Superior. SEP en:

ftp://148.228.75.2/pub/TRANSPARENCIA/PlanDesarrolloFCE_11-15/Educacion/EducSupMex_AvancRezagosRetos-SEP.pdf (recuperado el 03 de noviembre de 2012)

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, 5-8 de julio.

CUESTIONES CRÍTICAS PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD EN MÉXICO



CUESTIONES CRÍTICAS PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD EN MÉXICO

Wietse de Vries

wietsedevries@ultranet.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

*"She just can't be chained
To a life where nothing's gained
And nothing's lost,
At such a cost"*
Rolling Stones, Ruby Tuesday

INTRODUCCIÓN

Rodeado por extensos debates, en varias partes del mundo hay un movimiento desde la evaluación hacia la acreditación. Con sistemas cada vez más diversificados y complejos, el paso hacia la acreditación parece ineludible: la evaluación requiere un paso adicional, en la forma de un reconocimiento formal sobre la calidad de instituciones o carreras, para garantizar ante distintos actores el cumplimiento de estándares básicos.

Sin embargo, si definimos a la acreditación como un proceso de evaluación que lleva a una declaración pública de que una institución o una carrera cumple con un conjunto de estándares de referencia, seguido por una aprobación formal para funcionar (Schwartz y Westerheijden, 2003), en pocos países la acreditación efectivamente existe. Apenas se encuentra en la fase de diseño.

Para poder avanzar hacia sistemas de acreditación resulta ineludible definir con precisión varias cuestiones cruciales: quién evalúa, qué se evalúa, y cuáles son las consecuencias. Analizaremos las tendencias y complicaciones internacionales acerca de estas tres cuestiones aquí. No pretendemos postular con esto que la acreditación sea una cuestión meramente organizativa. Más bien, queremos señalar que estos aspectos prácticos tienen importantes implicaciones para el proceso de acreditación en sí.

¿QUIÉN ACREDITA?

La primera cuestión crítica concierne a quién acredita. Hace tres décadas, esta pregunta resultaba bastante obvia: en cada país, el estado tenía el papel de otorgar las autorizaciones para ofrecer una educación universitaria. El estado acreditaba. Sin embargo, el proceso solía ser bastante laxo: la evaluación precedente a la autorización de programas o instituciones consistía en un escrutinio de datos básicos o en una visita de un inspector, con poco control posterior.

Desde ese entonces mucho ha cambiado: por un lado, se diversificó la educación superior. Por el otro, las exigencias de rendición de cuentas parecen estar reconfigurándose de manera permanente. Aparecieron nuevos actores o grupos de interés (*stakeholders*), como las empresas o las instancias internacionales, así como distintas instancias de evaluación externa.

En la fase del auge del Estado Evaluador (Neave, 1988), cuando la evaluación era un ejercicio exploratorio, cada país solía formar comisiones de evaluación externa a partir de un acuerdo entre el estado y las universidades. En este acuerdo se definían tanto los criterios de evaluación como la integración de los comités. La evaluación acarreaba pocas implicaciones más allá de algunas recomendaciones de mejora. Sin embargo, con el paso de la evaluación hacia la acreditación el proceso cambió de manera significativa.

LA PRIVATIZACIÓN DE LA ACREDITACIÓN

Una primera permuta es la privatización de las agencias de acreditación. El raciocinio detrás de este movimiento es que estas agencias deben ser independientes tanto del estado como de las instituciones de la educación superior. Este cambio se inspiró en varias investigaciones que revelaban que las agencias dependientes solían adoptar criterios de evaluación que las universidades o el estado preferían, con cierta tendencia hacia la autocomplacencia. Por ejemplo, las meta-evaluaciones de las agencias nacionales de evaluación en los Países Bajos, Bélgica, y Portugal, llevaron a la conclusión de que estas agencias no funcionaban debidamente. En Flandes “...políticos, empleadores y periodistas cuestionaron la vaguedad de los reportes de visitas y la falta de una clara conclusión general.” (Van Damme, 2001: 144, *trad. mía*). Las tres agencias nacionales fueron remplazadas por agencias “independientes” (Amaral, 2007).

En los Estados Unidos, donde existe una experiencia de más de cien años de acreditación, han surgido críticas semejantes. El sistema norteamericano usa un sistema de acreditación institucional, efectuado por agencias privadas regionales, que se basa en la declaración de la misión de cada institución, con el fin de permitir una diversidad en tamaño, objetivos y desempeño (El-Khawas, 1993). Pero a partir de los años noventa, este sistema de autorregulación ha sido objeto de críticas. Por ejemplo, Dill *et al.* (1996) señalan que los procesos y criterios actuales de acreditación no parecen contribuir a la mejora de la educación. Más bien, en ocasiones funcionan para que las universidades acreditadas no sientan necesidad alguna de revisar críticamente sus procesos académicos. En otras ocasiones, la estrategia adoptada por la universidad parece consistir esencialmente en reportar las fortalezas y cuidadosamente esconder las debilidades (Trow, 1996).

Así, en la Unión Europea, la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) recomienda que “las agencias sean independientes hasta tal punto que tengan responsabilidad autónoma para sus operaciones y que las conclusiones y recomendaciones hechas en sus reportes no puedan ser influenciadas por partes terceras, como instituciones de educación superior, ministerios u otros *stakeholders*.” (ENQA, 2009:24, *trad. mía*).

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ACREDITACIÓN

Un segundo cambio es la creciente profesionalización de la acreditación. Las agencias o comités empezaron a institucionalizarse: crearon su propia infraestructura, con su organigrama, reglamentos y personal permanente. Los evaluadores, otrora voluntarios o pares, se convierten en expertos que reciben una remuneración por su trabajo.

Con ello, las agencias de acreditación se empiezan a asemejar a las empresas certificadoras para la industria, como el ISO 9000. Algunas agencias empezaron a vender sus servicios en el extranjero: en la Unión Europea se estableció, desde 2008, un padrón de posibles agencias acreditadoras, desde donde cada universidad pueda elegir. En los Estados Unidos, el ABET, que certifica carreras de ingeniería, ha extendido sus servicios alrededor del mundo. Actualmente acredita a 3,100 programas, en más de 660 instituciones en 23 países (ABET, 2012). En Administración hay tendencias semejantes: para 2012 la AACSB había acreditado programas en 665 instituciones miembros, en 44 países (AACSB, 2012).

CUESTIONES DEL PODER

Lo anterior plantea cuestiones críticas importantes. Un tema clave concierne al poder: para la operación de la acreditación es fundamental quién define los criterios y cómo lo hace. Con ello, el debate sobre la acreditación trasciende el asunto de la rendición de cuentas o la mejora: también debe tomar en cuenta que ciertas decisiones pueden llevar a efectos perversos para académicos, estudiantes, empleadores, el sistema de educación superior o la sociedad en general (Sursock, 2001).

En la esfera del poder, es notable que los criterios de evaluación, que anteriormente eran especificados por las universidades mismas o por el estado, ahora sean definidos por un tercer participante, que además puede ser una empresa privada. Si bien permanece un cierto grado de supervisión, generalmente en la forma de un organismo nacional de acreditación, resulta realmente difícil inspeccionar lo que sucede en la práctica cotidiana, más si las agencias son transnacionales. Esto lleva a que estas agencias puedan operar con amplios márgenes de arbitrio.

Una consideración relacionada es el costo. Hasta el momento, la mayoría de las agencias operan formalmente sin fines de lucro. Aun así, una parte progresiva del presupuesto educativo se destina a contratar agencias privadas de acreditación. Basta con revisar las tarifas anunciadas por diferentes agencias en su página web: la acreditación de un programa por parte de ABET cuesta alrededor de treinta mil dólares. El precio para una acreditación por cinco años por parte de EQUIS, que acredita sobre todo carreras de Administración, es de 39,650 euros (EQUIS, 2012).

Desde la perspectiva del poder, lo anterior implica que el tradicional triángulo de Clark (1991), que consideraba a la oligarquía académica, el mercado y el estado, empieza a tener un cuarto polo: las agencias de acreditación. Este cuarto polo crecientemente define los criterios que un programa o una institución debe cumplir.

Eso también implica que resulta difícil decidir ante quién rendir cuentas. ¿Debe la universidad responder ante el estado, a cambio del reconocimiento o el financiamiento? ¿O más bien debe cumplir con las exigencias de alguna agencia de acreditación, aunque ésta maneje criterios distintos al estado? Estas permutas apuntarían hacia el declive del Estado Evaluador (Neave, 1988; 1998): progresivamente, el estado está dejando la acreditación en manos de instancias privadas.

Dentro de este contexto, las de agencias trasnacionales de acreditación, como ABET o EQUIS empiezan a llenar el hueco creado por el ocaso de instancias públicas nacionales de evaluación. En muchas ocasiones, las agencias trasnacionales no están validadas formalmente por instancias gubernamentales nacionales, pero gozan de más prestigio. Es de destacarse que estos organismos se están moviendo fuera del ámbito de las comunidades académicas y los ámbitos de las políticas educativas nacionales. Como tal, evidencian cierta incapacidad, tanto de gobiernos como de universidades, de establecer un sistema efectivo de regulación. Un factor al respecto es que muchas universidades y gobiernos continúan discutiendo los pormenores de la organización del sistema nacional de educación superior, mientras que la acreditación se está trasladando al ámbito internacional.

¿QUIÉN EVALÚA A LOS QUE EVALÚAN?

Esto lleva a la siguiente cuestión clave: ¿quién acredita a los que acreditan? En varios países se han instaurado organismos parecidos al Consejo de Acreditación para el Educación superior (COPAES) para supervisar a los organismos acreditadoras. En los Estados Unidos, los organismos de acreditación son auditados por el *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA). Pero controlar las agencias privadas de acreditación es complicado (Eaton, 2007). En la Unión Europea se estableció un padrón de agencias autorizadas desde 2008, pero igualmente la supervisión resulta difícil (Amaral, 2008). No queda claro quién efectivamente regula la educación superior.

El conjunto de preguntas acerca de quién acredita nos presenta con un panorama peliagudo. Hace dos décadas, Van Vught (1991) señaló que la acreditación fuera el siguiente paso inevitable, pero que entonces sería preciso contar con una diversidad de agencias de acreditación, para evadir la imposición de un molde único. Hoy existe esta diversidad de instancias, pero eso plantea una nueva interrogante: ¿Se está convirtiendo la acreditación en un servicio comercial, ofrecido por una diversidad de agencias privadas, quienes están remplazando al Estado Evaluador?

¿QUÉ EVALUAR?

Al inicio, la pregunta acerca del qué evaluar también era bastante sencilla. La acreditación en los Estados Unidos empezó con evaluaciones institucionales, donde se revisaba si una universidad contaba con las condiciones adecuadas para ofrecer una formación apropiada a sus estudiantes. Las instituciones acreditadas recibían un reconocimiento oficial y tenían acceso a recursos públicos.

Este esquema continúa en los Estados Unidos y ha sido copiado en otras partes. Por ejemplo, el FIMPES, a partir de 2012, introdujo un procedimiento de evaluación institucional que contempla tres dimensiones: la integridad -la institución debe ser lo que dice ser- la capacidad -la institución tiene los recursos físicos y humanos para cumplir su promesa de calidad académica- y la efectividad -todos los recursos, procesos y sistemas se encaminan a la persecución de la misión institucional (FIMPES, 2012). Sin embargo, este esquema relativamente sencillo de acreditación se ha complicado por varias razones.

INSTITUCIONES Y CARRERAS

Una complicación importante radica en el movimiento desde la evaluación institucional hacia la evaluación de carreras. El paso parece lógico: el hecho que una universidad en su totalidad funcione bien no garantiza que cada una de sus carreras opere adecuadamente.

Además, la evaluación institucional estaba rodeada ya por varias dudas: la acreditación (en el caso norteamericana) se basa en el cumplimiento con la misión que cada institución anuncia, pero esto da campo para una gran diversidad de misiones, y para cada misión se deben formular diferentes criterios de acreditación. Este respeto a la diversidad, sin embargo, crea problemas cuando hay universidades que ofrecen una formación básica general de cuatro años, mientras que otras ofrecen una formación altamente especializada de seis años, o cuando una universidad postula no sólo formar profesionistas, sino ciudadanos (Peterson, 2011). En este aspecto, el respeto a la diversidad entra en conflicto con el objetivo regulatorio de la acreditación: ¿qué tan diversas pueden ser las misiones? ¿Está permitido todo, siempre y cuando se anuncie públicamente? (Neave, 2002).

Sin embargo, el paso hacia la acreditación por carreras implica una considerable ampliación del universo de la acreditación: en 2003, en México estaban registradas más de 2,600 instituciones, que ofrecían casi 8 mil programas de licenciatura y 1,200 de posgrado (de Vries y Álvarez, 2005). El número de instituciones y carreras ha ido en continuo aumento desde entonces, y varias universidades ya cuentan con más de cien carreras. Si estimamos el total actual de carreras en 15 mil, y que cada una requiere ser acreditada cada 5 años, se deberían visitar 3 mil carreras al año, es decir, unas diez por día.

Además, la oferta se diversificó: existen nuevos tipos de instituciones (universidades tecnológicas e interculturales) y nuevos tipos de carreras (a distancia). Eso implica que no solamente se necesita una creciente cantidad de visitas y de organismos de acreditación, sino una creciente diversidad de criterios para la acreditación.

Así, la evaluación por carreras dista de estar resuelto. Un problema clave está en definir hasta donde se permite la divergencia o se exige la convergencia. En el caso de la evaluación institucional se puede admitir una diversidad de misiones, pero en el caso de carreras este aspecto resulta más debatible: para garantizar la calidad, se debería suponer, o incluso exigir, que una carrera de Medicina o Ingeniería Civil ofrezca el mismo nivel de preparación en cualquier universidad en cualquier parte del mundo. Para que un profesionista se pueda mover internacionalmente, con un reconocimiento de su preparación educativa, debe haber una cierta convergencia de criterios entre países. Este aspecto ha dado lugar a proyectos como *Tuning* en Europa, donde instituciones buscan equivalencias entre programas semejantes para facilitar intercambios o reconocimientos. Aunque *Tuning* anuncia no buscar la uniformidad de carreras, las agencias de acreditación sí parecen moverse en esta dirección (Sursock, 2002). Pero el gran problema está en establecer perfiles de egreso evaluables e internacionalmente acordados.

INSUMOS VS RESULTADOS

La acreditación se complica aún más por otro cambio: el enfoque se movió desde los insumos hacia los resultados. Nuevamente, es una tendencia lógica, ya que una institución que cuenta con buenos insumos no siempre logra buenos resultados.

En el caso mexicano, la evaluación por insumos ha tenido problemas desde el inicio, ya que varios indicadores están ligados a políticas públicas que solamente aplican para el sector público. Además, en cuanto a las políticas educativas, el enfoque ha cambiado en varias ocasiones. Al inicio de los noventa, el énfasis estaba en los insumos de las universidades públicas. Eso dio lugar a políticas como el Padrón de Posgrados de Excelencia por parte de CONACYT, y a la instauración, en 1997, del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Ambos programas enfatizan que los académicos deben ser de tiempo completo, contar con doctorado, realizar investigación y ser miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Pero poder cumplir con estos requisitos depende fuertemente de las reglas

establecidas por parte del gobierno federal: como no aplican para las universidades privadas, es difícil cumplir con estos requisitos.

Se podría suponer que el tránsito desde indicadores de insumo hacia datos sobre resultados resolvería esta situación. En los hechos, no es el caso. En el caso mexicano, se crearon nuevas instituciones y carreras con la idea que el mercado de trabajo requería profesionistas distintos a los tradicionales. Así, particularmente a partir de 2000, se introdujeron criterios como la pertinencia de carreras (el éxito en el mercado de trabajo), la eficacia (tasas de graduación) y la eficiencia (tiempo requerido para la graduación). Las universidades decidieron abrir nuevas carreras, supuestamente más adecuadas para el nuevo mercado laboral.

Pero en el terreno de resultados, la acreditación en México, al igual que en otros países, enfrenta dos problemas fundamentales. El primero es que la relación entre la educación recibida y el éxito de los egresados en el mercado laboral es oscura. El éxito de los egresados –medido por sus ingresos– parece depender básicamente del origen socio-económico del egresado, el prestigio de cada universidad percibido por los empleadores, y las redes sociales de los egresados (De Vries y Navarro, 2011).

El segundo problema consiste en que el éxito de egresados en el mercado laboral depende fuertemente del desarrollo económico nacional y regional en cada país. Aunque la educación superior tiene claramente la tarea de contribuir al desarrollo nacional, no puede definir las particularidades de este desarrollo. Eso más bien corresponde a los gobiernos y empresarios.

Sin embargo, al basar la acreditación en los resultados, el estado transfiere la responsabilidad para el desarrollo económico hacia las universidades y sus estudiantes. Como señala Neave (2002) se transformó el asunto del empleo en uno de “empleabilidad”. Con este cambio, las universidades ahora tienen la tarea de ajustarse al mercado laboral, y de impartir las competencias que el mercado requiere. A su vez, se encarga al estudiante asegurar su futuro empleo, con la tarea de elegir la carrera apropiada según sus habilidades, capacidades, ambiciones y, no por último, su percepción de dónde podrá encontrar una ventaja competitiva en el mercado.

EL APRENDIZAJE

Frente a los obvios problemas de medir la calidad de una universidad por el éxito de sus egresados en el mercado laboral, ha habido varias iniciativas que enfatizan que el enfoque de la acreditación debería estar en el aprendizaje de los estudiantes.

Pero la perspectiva del aprendizaje conlleva cuestiones críticas muy peculiares. El asunto crucial es que nadie sabe qué exactamente aprenden los estudiantes durante su paso por la universidad. Como señalan Pascarella y Terenzini (2005), tras revisar tres décadas de investigación educativa, hay pocas evidencias claras que los estudiantes en una universidad de “calidad” aprendieron más que sus compañeros en instituciones de menor prestigio.

El asunto ha sido atacado desde diferentes ángulos. En México, el CENEVAL ha elaborado Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura (EGEL) para distintas carreras. En los Estados Unidos, se desarrolló el *National Survey of Student Engagement* (NSSE), que postula que el involucramiento del estudiante con la universidad es un indicador del aprendizaje. Más recientemente, la OECD (2012) lanzó el proyecto AHELO (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*), que busca ver si es posible evaluar qué es lo que los estudiantes saben -y saben hacer- cuando se gradúan. Adicionalmente, existen numerosas iniciativas alrededor del mundo para organizar el currículo por competencias, que se podrían medir de manera objetiva.

Sin embargo, estas iniciativas son recientes, y no queda claro si los instrumentos son confiables, cuál es la contribución de la universidad en los resultados reportados y si estos resultados se traducen en una carrera laboral satisfactoria (Campbell and Cabrera, 2011). Así, seguimos sin saber qué exactamente aprenden los estudiantes.

LA DIMENSIÓN INTERNACIONAL

El problema se complica todavía más por la creciente internacionalización de la educación superior. Dentro de este contexto, las carreras universitarias no sólo tendrían que ser comparable nacionalmente, sino internacionalmente. Las políticas implementadas en la Unión Europea, a partir de la Declaración de Bolonia, apuntan en esta dirección: es urgente establecer un sistema de equivalencias entre programas para hacer posible la movilidad y el reconocimiento de títulos. Pero la experiencia europea también indica que esta meta es difícil de alcanzar. Implica introducir cierta uniformidad dentro de un conjunto muy diverso de países, donde cada gobierno tiene sus propias ideas y políticas.

Cabe preguntarse también qué tan urgente es la convergencia internacional. Según Neave (2002), alrededor del diez por ciento del estudiantado en la Unión Europea realiza estudios o estancias en otro país que su lugar de origen, una cifra parecida a la de Europa del Siglo XVII. Es razonable suponer que México presente datos parecidos: durante el proceso de la fundación de la UNAM en 1910 había un buen número de académicos que habían estudiado en el exterior, mientras en la actualidad menos del diez por ciento estudia en el exterior o proviene del extranjero.

En términos generales, parece deseable, pero altamente improbable que se establezca un marco regulatorio internacional para la acreditación. Hasta el momento, ha sido difícil lograr siquiera acuerdos nacionales. La acreditación internacional no parece factible en el corto plazo, porque cada país cuida sus derechos de autorizar sus instituciones, y porque la acreditación internacional puede llevar a instancias burocráticas internacionales enormes y costosas.

LAS CONSECUENCIAS DE LA ACREDITACIÓN

Una cuestión crítica adicional concierne a las consecuencias o beneficios de la acreditación. Una revisión de la situación que guarda la acreditación en diferentes partes del mundo sugiere que queda poco claro cuáles son las consecuencias reales. Puede haber diferentes consecuencias, como la autorización de otorgar grados o diplomas, el reconocimiento formal de grados o instituciones, el acceso al financiamiento público, el reconocimiento de estudios o créditos entre instituciones o países, o un diploma para indicar que un programa cumple con los criterios establecidos por un organismo acreditador.

Los estándares pueden ser definidos a nivel nacional o internacional y de manera externa a las instituciones o incluso de los gobiernos nacionales. En consecuencia, la pregunta de quién define los estándares es delicada y motivo de controversias: algunos gobiernos opinan que los criterios internacionales no contemplan la realidad nacional, otros opinan que el reconocimiento externo evidencia el éxito de sus políticas. Igualmente, muchas universidades o carreras consideran que los estándares -aun cuando sean nacionales- no reflejan su quehacer. Como resultado, los debates hasta el momento han sido sumamente nacionalistas: cada país ha procurado establecer su propio sistema de aseguramiento de la calidad, y cada país se ha reservado la prerrogativa de reconocer instituciones.

En el caso mexicano, bajo una definición estricta, el COPAES o la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) no son lo que proclaman: los dictámenes emitidos por ambas instancias no tienen implicaciones para el reconocimiento formal. La acreditación *de facto* es la que ejercen la federación, los distintos estados y las universidades públicas autónomas, quienes otorgan los permisos a instituciones públicas o privadas.

Como tal, cabe preguntarse por la aportación de los ejercicios de acreditación. En la actualidad, por lo menos en el caso mexicano, no se relacionan con el reconocimiento oficial y, para las universidades privadas, tampoco con el financiamiento. Un programa acreditado, o sus egresados, no reciben un mayor reconocimiento formal en el ámbito nacional o internacional. No existen evidencias de que los programas acreditados funcionen mejor que los no acreditados. La acreditación tampoco para ser funcional en la regulación del sistema: las diferentes instancias con la potestad de autorizar carreras o instituciones suelen otorgar, y en ocasiones cancelar, permisos, pero de forma completamente independiente de los dictámenes de las agencias de acreditación. Como único argumento a favor de la acreditación, se puede observar que hay cierto impacto en el mercado de imágenes y prestigio, que lleva a que una carrera o institución acreditada sea más atractiva para estudiantes o empleadores.

UN BALANCE FINAL

Aunque pareciera ser un proceso útil e ineludible, la acreditación tiende a convertirse en un ejercicio sumamente complejo. Se han creado muchas agencias privadas de acreditación, varias de las cuales solamente tienen un

reconocimiento oficial local. Los dictámenes emitidos guardan una relación tenue con el permiso oficial de impartir estudios de educación superior. Establecer criterios mínimos por carrera, que además sean comparables y reconocidos internacionalmente, se vislumbra como un proceso interminable y probablemente inalcanzable. Además, el costo de estos procesos es enorme.

Por estas razones, cabría pensar en posibles alternativas. Una opción, según Dill *et al.* (1996) sería establecer sistemas institucionales de seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, acompañado por auditorías externas de los resultados. Según Trow (1994), esta forma de evaluación siempre ha estado presente en las universidades de más prestigio, desde antes que las agencias de acreditación externa fueran creadas. Introducir criterios uniformes, y relacionarlos con el financiamiento, haría mucho daño. Esta recomendación apunta más hacia una auditoría que hacia la acreditación (Amaral, 2001). Es decir, el aseguramiento de la calidad debería darse al interior de las instituciones, con procesos de seguimiento y evaluación, limitando la evaluación externa a la auditoría.

De hecho, las agencias norteamericanas, tanto las regionales que hacen acreditación institucional, como las agencias especializadas en algunas carreras, se están moviendo hacia un sistema de monitoreo de avances en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, y la atención al estudiante. En el caso de Chile, también hay propuestas en este sentido (Scheele, 2009)

Con eso, el proceso se simplificaría mucho para todos los involucrados: la universidad ya no tendría que hacer extensos reportes de autoevaluación. Más bien, se podría enfocar en ciertos aspectos que considera estratégicos. Por otra parte, las agencias de acreditación ya no tendrían que visitar a cada carrera, y se limitarían a auditar los datos e indicadores presentados por cada universidad.

La cuestión crítica para avanzar hacia un sistema más sencillo es hasta dónde la acreditación debe respetar la diversidad (con criterios muy flexibles) o debe procurar cierta homogenización. La cuestión no es sencilla: criterios más uniformes podrían llevar a la clausura de varios programas, incluso en instituciones públicas, que no cumplen con los estándares mínimos. Pero eso dejaría parte del estudiantado fuera del sistema. Flexibilizar los criterios, sin embargo, también tiene sus bemoles. Sursock (2001) señala que la innovación y la creatividad requieren cierta “ambigüedad constructiva” dentro del sistema. Ello implicaría que no deberíamos evaluar a los académicos como personas que cumplen con todas las posibles funciones. Tampoco habría que suponer que todos los estudiantes se comportan y aprenden igual. Y quizá tampoco se debería evaluar la universidad carrera por carrera y función por función.

Sin embargo, un exceso de flexibilidad en los criterios podría llevar a que la inmensa mayoría de las universidades y programas será declarada como de calidad, ya que cumplen con su misión o su perfil de egreso. Para evitar una situación de “todo se vale”, habría que definir claramente cuáles son los criterios o los estándares básicos con que una universidad o una carrera deben cumplir para que se autorice su funcionamiento.

La definición de criterios sin duda nos regresa varias décadas, hacia el origen del debate sobre qué es la calidad y cuáles son los indicadores adecuados para medir el desempeño. Pero parece que es inevitable: no hacerlo implicaría que seguiremos sin resolver el quién, el qué, y las consecuencias de la acreditación, y que seguiremos planteando procesos altamente complejos, invasivos y costosos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABET (2012) Página web: <http://www.abet.org/> (consulta: octubre 2012)

Amaral, A. (2007), "From Quality Assurance to Accreditation – A Satirical View". In: Enders, J. and van Vught, F. (Eds.) *Towards a cartography of higher education policy change*, República Checa: UNITISK.

Amaral, A., Neave, G., Musselin, C., Maassen, P., (Eds) (2009), *Bologna, Universities and Bureaucrats*, Dordrecht: Springer.

Campbell, C. & Cabrera, A.F. (2011). How sound is NSSE? Investigating the psychometric properties of NSSE at a public, research extensive institution. *Review of Higher Education*, 35(1), 77-103.

De Vries, W. y Álvarez, G. (2005), "Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana", *Revista de la Educación Superior*, Vol. 34, No. 134.

De Vries, W. e Y. Navarro (2011) "¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas?", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 2, No. 4

Dill, D., Massy, W.F., Williams, P.R. and Cook, C.M. (1996), "Accreditation & Academic Quality Assurance – Can We Get There From Here?" *Change*, Vol. 28, No. 5.

Eaton, J.S. (2007), "Institutions, accreditors, and the federal government: redefining their appropriate relationship", *Change*, Vol. 39, No. 5.

El-Khawas, E. (1993), "Accreditation and Evaluation: Reciprocity and Exchange", in: *Conference on Frameworks for European Quality Assessment of Higher Education*, Copenhagen.

ENQA (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki: ENQA.

EQUIS (2012), Página web: <http://www.efmd.org/accreditation-main/equis> (consulta: octubre 2012)

FIMPES (2012), Página web: <http://www.fimpes.org.mx/> (consulta: octubre 2012)

Neave, G. (1988), "On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988", *European Journal of Education*, Vol. 23, No. 1/2, pp. 7-23.

Neave, G. (1998), "The Evaluative State Reconsidered", *European Journal of Education*, Vol. 33, No. 3, pp. 265-284.

Neave, G. (2002). 'Anything Goes: Or, How the Accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates – an Inspiring Number of Contradictions', *Boletim da Universidade do Porto* 10 (35), 9–18.

OECD-AHELO (2012)

<http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdahelo.htm>

Pascarella, E.T. and Terenzini, P.T. (2005), *How College Affects Students, Volume 2*. San Francisco: Jossey-Bass.

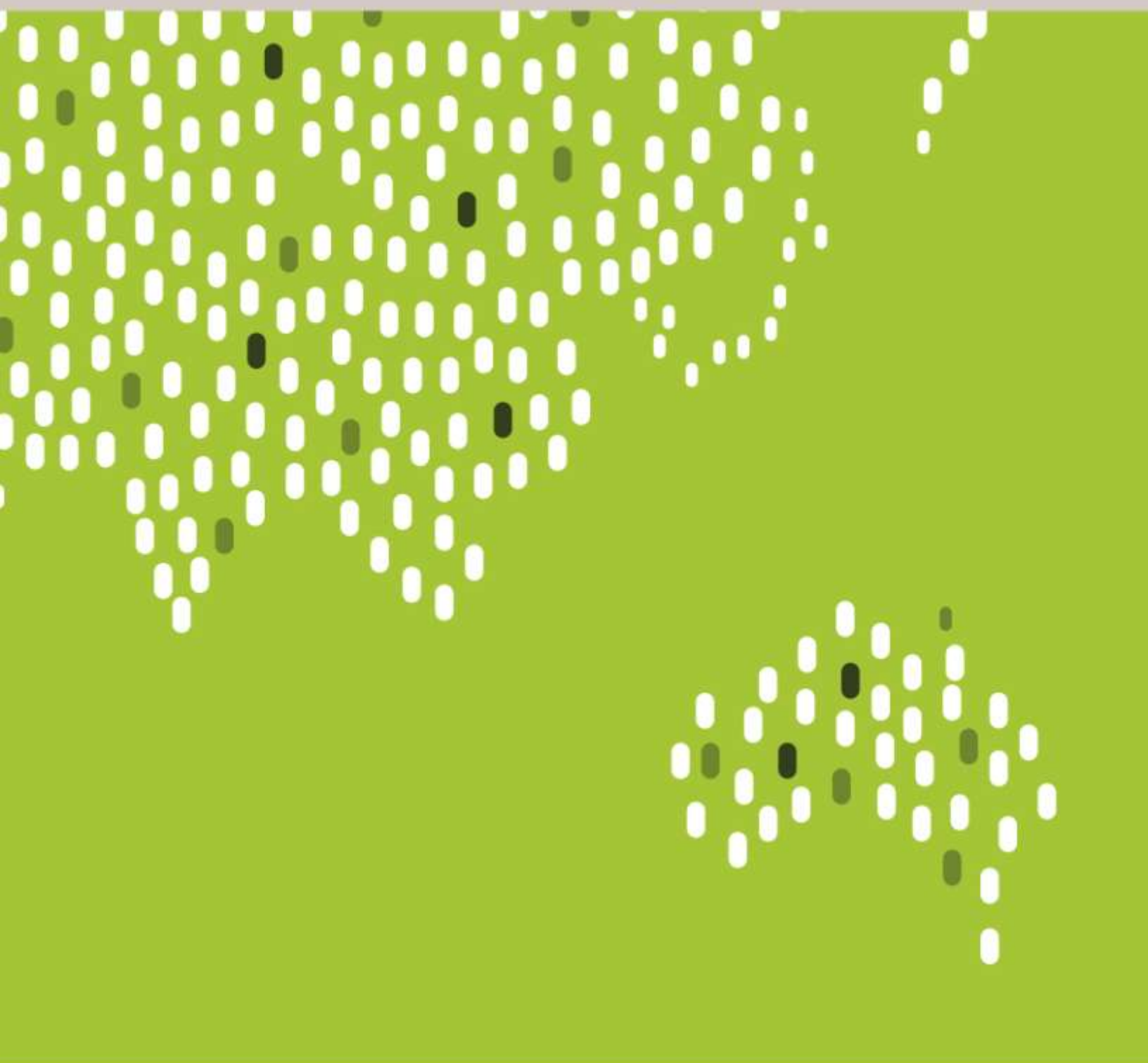
Peterson, P. (2012), *Confronting Challenges to the Liberal Arts Curriculum. Perspectives from Developing and Transitional Countries*, London and New York: Routledge

Scheele, J. (2009) "Procesos de acreditación: información e indicadores", *Documento de trabajo de CPCE N° 8*, Santiago de Chile: CPCE

Schwarz, S. and Westerheijden, D. (Eds.) (2004), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area* Dordrecht: Kluwer Academic Press.

- Sursock, A. (2001), *Towards accreditation schemes for higher education in Europe? Final project report*, Ginebra: CRE.
- Sursock, A. (2002). "Reflection from the higher education institutions' point of view: Accreditation and quality culture", Paper presented at: Working on the European Dimension of Quality: International conference on accreditation and quality assurance, Amsterdam, March 12 – 13.
- Trow, M. (1996), "Trust, markets and accountability in higher education: a comparative perspective", *Higher Education Policy* Vol. 9, No. 4, pp. 309-324.
- Tuirán, A. (2012), "La Educación Superior en México 2006-2012. Un balance inicial", *Campus Milenio* 142, http://www.campusmilenio.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2650:la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial&catid=39:opinion&Itemid=142 [consulta: octubre 2012]
- Van Damme, D. (2001) *Higher Education in the Age of Globalization. The Need for a New Regulatory Framework for Recognition, Quality Assurance and Accreditation*. Paris: UNESCO
- Van Vught, F.A. (1991). 'Higher education quality assessment in Europe: the next step', Enschedé: CHEPS.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS



LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

María Elena Barrera Bustillos

bbustil@gmail.com

CENEVAL

INTRODUCCIÓN

Hasta hace pocos años la evaluación de programas educativos e instituciones se circunscribía a procesos de autoevaluación realizados por las propias instituciones, con académicos y directivos, con fines principalmente de desarrollo curricular o mejora institucional. A partir de la década de los noventa con el surgimiento de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y del Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Ceneval) se establece la evaluación externa de programas, instituciones y estudiantes como una política pública asociada a la mejora de la calidad de la educación. La evaluación se identifica como el análisis de información relevante con vistas a determinar el valor o mérito de lo evaluado y posibilitar la toma de decisiones contextualizada (Osoro y Salvador, 1993).

La evaluación y la acreditación de programas educativos y estudiantes son elementos claves para el logro de la calidad educativa, ya que son medios fundamentales que permiten la reflexión al interior de las instituciones educativas, promoviendo en éstas estrategias en busca de la calidad educativa a través de proyectos de mejora.

Existen varios factores que favorecen los procesos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad: a. la internacionalización de la educación superior que promueve la acreditación de los programas e instituciones por organismos acreditadores internacionales reconocidos; b. la expansión de la demanda de la educación superior y, sobre todo, de una educación de calidad; c. las nuevas demandas originadas en el aparato productivo y el mercado laboral -economía del conocimiento- y los nuevos enfoque de gestión, planeación y administración de las instituciones de educación superior (IES) asociadas a recursos extraordinarios vinculados a esquemas de evaluación de la calidad de la educación.

Esto ha favorecido beneficios al sistema educativo dado que propicia el acceso a la sociedad a contar con información relevante y actualizada sobre la calidad y pertinencia de los programas e instituciones; fomenta la confianza en las instituciones educativas del país y brinda, al mismo tiempo, mayor credibilidad a las instituciones educativas y a las credenciales académicas que otorgan.

En México ha habido una evolución de las prácticas de evaluación y acreditación transitando de una evaluación de insumos a una evaluación integral, incluyendo la evaluación de resultados; de una preeminencia de la autoevaluación a una mayor valorización de la evaluación externa y acreditación; de una evaluación principalmente académica a una evaluación de múltiples dimensiones y de procesos basados en un modelo burocrático a incorporar en los modelos esquemas de agencias independientes -flexibles acordes a las necesidades y características-.

La difusión de las prácticas de evaluación y acreditación, con sus múltiples propósitos, enfoques e instancias, es resultado de un largo y complejo proceso de reflexión. En este proceso han participado diversos actores: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT); los organismos más representativos de las IES como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Federación de Instituciones Mexicanas de Programas de Educación Superior (FIMPES) así como las instancias evaluadoras como el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (Ceneval), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo de Acreditación de la Educación Superior (Copaes) y las instancias de educación superior.

§

Hoy en día se reconoce que la evaluación y la acreditación cumplen una función muy importante en el aseguramiento de la calidad tanto en los programas educativos como en las instituciones. Adicionalmente se acepta que los resultados de las evaluaciones y acreditaciones deben ser visibles, y mejor aún empiezan a tener consecuencias. Lo más importante es qué se hace después de conocer las IES y el sistema de educación superior los resultados de estos procesos.

Las prácticas de evaluación externa y acreditación, actualmente, están ampliamente difundidas y aceptadas por la mayoría de las IES; tienen cada vez mayor cobertura en todos los subsistemas, aunque con avances y rezagos que propician circuitos diferenciados de calidad; se identifican varios niveles, aspectos y procesos evaluados así como las instancias y actores de la evaluación son diversos y se acepta su autoridad y legitimidad; y por último, están respaldadas por políticas gubernamentales e institucionales.

Se ha avanzado en México en la formalización legal de los procesos de evaluación y acreditación, en la profesionalización de las instancias evaluadoras y acreditadoras- se cuenta con una plataforma conformada por instituciones especializadas y experiencia acumulada-, existe una profesionalización de cuadros para llevar a cabo los procesos orientados tanto a programas como a estudiantes, profesores e instituciones y, por último la evaluación ya no es percibida en las IES como amenaza a la libertad de cátedra y a la autonomía de las instituciones.

Sin embargo existen críticas al modelo de evaluación y acreditación por parte de los actores. La primera es que la evaluación ha provocado una sobrecarga de trabajo para los académicos, por lo que hay que transitar hacia la profesionalización de las agencias y la simplificación administrativa. La segunda crítica es que los incentivos derivados de la evaluación y la acreditación han propiciado una fuerte diferenciación entre las IES o al interior de las mismas por lo que es indispensable fortalecer los programas de superación y actualización académica y contar con programas que incentiven a los programas rezagados a tener mayores esquemas de calidad y no ser "los patitos feos" de la institución; y la última, es que la evaluación convalida asimetrías de poder y prestigio en el interior de las instituciones por lo que se hace indispensable que las IES simplifique sus procesos y fortalezcan la participación de los actores de la comunidad académica en los procesos de planeación y evaluación.

Es decir, la calidad, como eficacia de los sistemas y centros educativos, se vincula a las características consideradas cualitativas de los procesos y resultados de la educación: currículum (objetivos, contenidos, medios y evaluación); selección y formación del profesorado; tipo de liderazgo y dirección de la institución; clima organizacional y en el aula; resultados educativos (extensión y profundidad de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, desarrollo intelectual de los alumnos, influencia social, cultural, económica y política de la institución, etc). Por tanto el logro de la calidad educativa supone la reforma o mejora de estos elementos cualitativos del sistema o institución educativa (De la Orden, 1988,151)

En esta línea de pensamiento la OCDE propone para mejorar la calidad educativa, en 2010, estimular a que las instituciones participen en mayor grado en los procesos de acreditación de programas e instituciones; en la capacitación de los evaluadores y profesores; en la integración de más empleadores en los procesos de evaluación y acreditación; en mejorar la calidad de la formación de profesores y su certificación; entre los más relevantes, razón por la cual los procesos de evaluación y acreditación resultan los medios idóneos para el logro de la calidad educativa (Informe OCDE,2010).

CALIDAD DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

La calidad de los programas educativos se asocia actualmente a dos procesos: la evaluación externa y la acreditación. Entendemos la evaluación externa como un proceso cuyo producto es un diagnóstico de la calidad de los programas educativos con la finalidad de que las instituciones de educación diseñen estrategias encaminadas a la mejora de la calidad de los mismos. En México la evaluación externa con fines diagnósticos la realizan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) a través de Comités de pares disciplinarios.

La acreditación, por otro lado, es un proceso mediante el cual un organismo reconocido por las autoridades educativas de un país, otorga reconocimiento y aprobación de estándares académicos a un programa educativo. En México, los organismos acreditadores son asociaciones civiles reconocidas por el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), para los programas de licenciatura y, para el posgrado, la función recae en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

La evaluación y la acreditación no son fines en sí mismos, sino medios para promover el mejoramiento de la educación superior (Pallán, 1995a). Ambos procesos han sido reconocidos como los medios idóneos para el mejoramiento de los sistemas de educación superior. De acuerdo a Valenzuela (2005), la evaluación externa propicia a la institución a realizar una reflexión acerca de si cumple con los estándares mínimos y, al mismo tiempo, la estimula a ir más allá de dichos estándares.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) expresó que debe prestarse mayor atención a los procedimientos para evaluar y acreditar los programas educativos..... y para certificar los logros de los alumnos buscando mejorar la calidad de la educación superior (ANUIES,2008).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la evaluación y la acreditación por sí solas no garantizan o aseguran el mejoramiento de la calidad de los programas educativos y las IES, son un medio no un fin en sí mismos; lo más importante es lo que las IES hacen a partir de los resultados e información de una evaluación o acreditación; de aquí la relevancia que los informes resultantes de los distintos organismos que participan en los procesos sean pertinentes, objetivos, claros, confiables y congruentes con la información proporcionada en los mismos (COCOEES,2012).

Los objetos de la evaluación, acreditación o certificación en la educación superior en el ámbito internacional son: las instituciones, los programas educativos, los profesores, los alumnos y los egresados. En el caso de los alumnos y egresados los indicadores relevantes que deben considerarse son: la pertinencia de la formación recibida, el logro de las competencias genéricas y profesionales, el grado de aceptación y adaptación al ejercicio profesional de otros países, entre otros.

En términos generales, el concepto de calidad de la educación está asociado con la capacidad tanto de las instituciones como de las personas formadas en estas de satisfacer los requerimientos de desarrollo académico, político, social y económico de la comunidad en la que están integrados; en consecuencia, la mejora de la calidad de la educación supone ofrecer una formación integral, relevante y útil que satisfaga las necesidades de los usuarios y transforme significativamente la calidad de vida de los ciudadanos, por lo tanto, se hace necesario poner el acento no solo en "el cliente inmediato", que es el estudiante, sino también en el "cliente" externo de los programas educativos e instituciones que es la sociedad en general.

Concretar la idea de la formación de profesionales implica identificar los objetivos y medios que se plantean por la misma, ya que si no se definen tales aspectos, y sobre todo, sino se evalúa su grado de cumplimiento, el concepto de calidad se convierte en un término abstracto, subjetivo, intangible e imposible de referir a un nivel de logro deseable. El concepto de calidad se entiende, no solo desde la consecución del sistema de formación, en cuanto a los resultados obtenidos (eficacia), sino además, desde el análisis de la relación que existe entre los esfuerzos empleados y los resultados obtenidos (eficiencia).

En el caso de los programas de educación superior, el análisis se debe enfocar a los factores de calidad que inciden en el logro de los objetivos, es decir, aquellos aspectos del programa que determinan y caracterizan el grado de consecución de los objetivos generales y particulares declarados en el programa.

Razón por la cual se hace necesario conceptualizar la calidad de los programas educativos en el marco del sistema de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad y, a partir de este, hacerlo operativo mediante descriptores, categorías, criterios, indicadores, referentes y estándares que permitan su logro.

La efectividad de un programa educativo se mide - de acuerdo con la literatura revisada - mediante indicadores de resultados, tales como:

- *El grado en que el aprendizaje de los estudiantes corresponde a los resultados esperados*, tanto para los programas de licenciatura como de posgrado. Se deben incluir tanto metas de educación general (competencias transversales o genéricas) como las específicas de la profesión o área (Korniejczuk, 2001) .
 - *Genéricas*: competencia de los estudiantes en las habilidades fundamentales tales como la comunicación, el dominio de un nivel de idioma, el pensamiento crítico y analítico, la toma de decisiones, etc.
 - *Profesionales o específicas* asociadas a cada programa.
- *El grado de satisfacción de los estudiantes* asociado a la formación recibida y medido a través de encuestas estructuradas.
- *Tasas de retención estudiantil*, que incluyan las variaciones a través del tiempo.
- *Tasa de eficiencia terminal* por cohorte generacional.
- *Tasa de titulación o graduación* por cohorte generacional.
- *Grado de satisfacción del personal docente* con el programa y las condiciones en la que se impartió el mismo; medido mediante encuestas.
- *Costo por alumno del programa*.

En el anterior conjunto debe ponerse énfasis en la evaluación de los aprendizajes y demás logros de los estudiantes.

En el caso de México, estos indicadores no han sido incorporados en su totalidad en los diversos marcos de referencia para la evaluación o acreditación de programas educativos, y menos aún, se han establecido estándares deseables para los mismos. Un reto de la COCOEES es identificar los que deben ser indicadores comunes y obligatorios para incorporarlos en los marcos de referencia y definir, en su caso, los estándares recomendados.

Los estándares que se determinen en relación a estos indicadores deben ser los referentes para establecer la medida que se quiere alcanzar en el paradigma de calidad del programa educativo o las características de un programa de buena calidad.

En la siguiente tabla se describe la situación que prevalece respecto a los indicadores asociados a la efectividad de un programa en los marcos de referencia que utilizan actualmente los distintos organismos de evaluación y acreditación mexicanos.

Tabla No. 1. Indicadores de *efectividad del programa* en los marcos de referencia utilizados en los procesos de evaluación y acreditación de PE.(COCOEES,2012)

Indicador	CIEES	Copaes	CONACyT	RVOE
El grado en que el aprendizaje de los estudiantes corresponde a los resultados esperados	✓	✓ En el proyecto 2012 solo se mide el egreso		
Grado de satisfacción de los estudiantes asociado a la formación recibida	*		✓	
Tasas de retención estudiantil	✓		✓	
Tasa de eficiencia terminal por cohorte generacional	✓	✓	✓	
Tasa de titulación o graduación por cohorte generacional	✓	✓	✓	
Grado de satisfacción del personal docente	*			
Grado de satisfacción de estudiantes con los servicios	*			
Costo por alumno del programa				

* Estos rubros no aparecen como indicadores aunque se revisan en la visita institucional

En la tabla se identifica que los marcos de referencia solo miden la efectividad del programa educativo en forma limitada, utilizando indicadores cuantitativos que por sí solos no son descriptores de que se ha logrado el objetivo del programa, que es el perfil del egresado.

Los sistemas de evaluación, acreditación y certificación en México están en este momento en un espacio crítico de reflexión orientado hacia " la búsqueda de una integración que permita y oriente, con mayor eficiencia y eficacia, la toma de decisiones fundamentada en las instituciones de educación superior". Se ha dado el primer paso a través de COCOEES buscando la integración y congruencia entre los marcos de referencia.

SITUACIÓN ACTUAL RESPECTO A LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

Actualmente se han identificado, en 2011, más de 170 programas educativos acreditados o en nivel 1 de los CIEES cuyos egresados, en más de 90% no logran el nivel mínimo satisfactorio en el examen de egreso de licenciatura (EGEL) del Ceneval. Estos resultados coinciden con un estudio realizado en Chile en donde se identificó que " La alta calificación de algunos programas educativos en la acreditación no se refleja en mejores resultados de sus egresados en las pruebas que miden conocimientos y habilidades" (Meckes, 2011).

La pregunta que surge es ¿cuál es la razón de esta incongruencia?. Las razones son simples en el caso de México, dado que los marcos de referencia tanto de CIEES como de los organismos reconocidos por Copaes priorizan los indicadores de insumo y proceso en la evaluación y acreditación de programas educativos, dándole poco peso o, a veces ninguno, a los indicadores de resultados como los aprendizajes logrados por los estudiantes.

Cabe mencionar que sólo en algunos organismos acreditadores se incorpora la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (competencias profesionales o específicas) y, en ninguno, la evaluación de competencias genéricas, ambos indicadores de efectividad de un programa educativo.

Los indicadores de resultados asociados a los estudiantes en los distintos marcos de referencia de los organismos de evaluación externa como de acreditación , en su mayoría, solo consideran como indicadores : el índice de eficiencia terminal, la tasa de titulación, el porcentaje de egresados que ingresa a un posgrado, el porcentaje de egresados que participaron en programas de movilidad, la existencia de un estudio de seguimiento de egresados, la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, el ingreso de los estudiantes, la existencia de programas de apoyo a la formación integral, la existencia de estudios de trayectoria escolar, la diversidad de opciones de titulación, el grado de satisfacción de los estudiantes, la existencia de servicios de tutoría o asesoría para los estudiantes, entre los más relevantes. Sin embargo, estos indicadores no miden el logro o aprendizaje alcanzado por los estudiantes. en su formación.

Es importante mencionar que se están ya tomando medidas para atender estas inconsistencia, por ejemplo Copaes está conduciendo una revisión de los marcos de referencia de los 27 organismos existentes buscando una eficiencia en la aplicación de los mismos. El CONACyT también, para el caso del posgrado ha modificado sus indicadores e incorporado criterios y estándares objetivos para la evaluación de los programas de posgrado, centrándose principalmente en resultados.

Adicionalmente, tanto CIEES como Copaes están trabajando para incorporar en los distintos marcos de referencia parámetros y referentes comunes que permitan armonizar los resultados obtenidos de las distintas instancias de evaluación, acreditación o certificación.

Adicionalmente, la Comisión de Coordinación de los Organismos de Evaluación de la Educación Superior (COCOEEES) ha conducido, a través de cinco grupos de trabajo, la reflexión sobre la evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad y propuesto, para el caso de los programas educativos, un marco de referencia básico, con indicadores, parámetros, referentes y criterios que debe ser tomados en cuenta por las distintas agencias del país vinculadas a estos procesos. Por otro lado, la COCOEEES ha identificado la necesidad de considerar la acreditación de programas educativos asociados a 43 profesiones vinculadas con salud, educación y seguridad, buscando con esto tener una medida que garantice que los estudiantes cuenten con una formación de calidad en estas áreas.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval) es una asociación civil que ofrece, desde 1994, servicios de evaluación a cientos de escuelas, universidades, organizaciones de profesionales del país y a otras instancias particulares y gubernamentales. Su actividad principal es el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación. Su misión consiste en proveer información confiable sobre los aprendizajes que logran los estudiantes de distintos niveles educativos.

De 1994 a la fecha más de 27 millones de mexicanos han sido evaluados con un instrumento del Ceneval. Actualmente, cada año, más de tres millones de personas sustentan un examen de los 240 que el Ceneval tiene en operación.

Los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), son instrumentos de evaluación que tienen como propósito identificar la medida en que los egresados de la Licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades que son esenciales para el inicio del ejercicio profesional en el país. En otras palabras, los EGEL permiten establecer si los egresados de la licenciatura son capaces de utilizar lo aprendido durante su formación en la licenciatura para enfrentar y resolver con éxito los problemas y situaciones la profesión con los que típicamente se encuentra, en nuestro país, una persona que comienza su ejercicio profesional. Es decir, identifican en qué medida los egresados de una licenciatura cuentan con los conocimientos esenciales para el inicio del ejercicio profesional en el país, constituyéndose en un indicador de resultado de la efectividad de un programa educativo, aunque no el único.

Actualmente existen 33 EGEL en aplicación y siete en construcción que empezarán a operar en 2013.

Las ventajas del uso del EGEL inciden: a. en la institución, al aportar elementos para la mejora del programa educativo y, al mismo tiempo, constituirse en un indicador de efectividad del mismo; b. en el estudiante, al aportarle información sobre su desempeño, áreas de oportunidad y fortalezas que le permitan tomar decisiones sobre su formación actual y futura; y c. en el profesorado del programa, al proporcionarles información sobre las brechas de formación de los estudiantes, fortalezas así como reflexionar sobre las estrategias de enseñanza aprendizaje y evaluación utilizadas en el programa educativo. Es decir, la reflexión conjunta sobre los resultados del EGEL generan numerosas oportunidades a la institución y autoridades del programa de mejora sobre la calidad del programa educativo, sin embargo se requiere que para que estas ventajas sean efectivas cumplir con dos condiciones: 1. que presente una muestra representativa de la población de egreso y 2. que los estudiantes, en la resolución de la prueba pongan su máximo esfuerzo.

Es importante mencionar estas las condiciones de cumplimiento dado que en muchas IES, solo se utiliza como opción de titulación y la presentan una muestra sesgada de la población, razón por la cual no puede inferirse como indicador de efectividad sino como el resultado del desempeño de un grupo específico.

Adicionalmente, es importante la evaluación del logro de las competencias genéricas alcanzadas por los estudiantes. Con esa finalidad, para apoyar a las IES surgen los ExDial, o exámenes de diagnóstico.

Los ExDial son exámenes de diagnóstico, que apoyan la evaluación formativa del estudiante y permiten tomar decisiones a tiempo sobre aquellas competencias que son indispensables para el ejercicio profesional, pero no necesariamente están asociadas a cursos curriculares. Los ExDial evalúan el nivel de dominio de los estudiantes con respecto a conocimientos y habilidades comunes a la mayoría de la licenciaturas o a un grupo de estas. Se constituyen en indicadores asociados a la efectividad de un programa educativo.

La importancia del uso de estos instrumentos radica en que se han identificado, en numerosos estudios nacionales e internacionales, que las deficiencias atribuidas a la formación de los alumnos radican en las habilidades para: la comunicación oral y escrita, el análisis crítico de la información y situaciones del contexto, identificar y utilizar información de vanguardia, interpretar información en gráficos y tablas, tomar decisiones en forma eficiente y oportuna y el trabajo grupal e interdisciplinario, entre los más relevantes. Entonces, bajo esta perspectiva tanto los ExDial como los EGEL se constituyen en instrumentos relevantes para la toma de decisiones para la mejora del programa educativo

En este momento, el Ceneval ofrece tres instrumentos de diagnóstico, el EXIL-CBI; que es una prueba estandarizada para identificar el nivel de dominio de los estudiantes, de cualquier licenciatura en ingeniería, en los conocimientos y habilidades intelectuales básicos, mínimos y comunes relevantes para su formación profesional; el ECCyPEC, examen de competencia comunicativa y pensamiento crítico que permite contar con un diagnóstico en ambas áreas y; el ExtraEs, examen que mide el nivel de dominio que logra el estudiante al concluir su preparación en Estadística, considerando el nivel de dominio establecido en su plan de estudios.

Esos instrumentos permiten a las instituciones tomar decisiones a tiempo sobre las estrategias y formas de intervención asociadas a la formación de los estudiantes así como coadyuvan a la mejora del programa educativo identificando y atendiendo las brechas en la formación de los estudiantes.

Vale la pena mencionar que el Ceneval, con los resultados que aporta a las IES a través de sus exámenes de ingreso, en las modalidades de selección y diagnóstico así como de los ExDial, coadyuva a la toma de decisiones institucionales con fines de mejora y atención integral a los estudiantes dado que la información obtenida de estos exámenes permite identificar, desde el inicio, a los estudiantes de alto riesgo, y vincular el apoyo de su formación con el trabajo de los tutores, evitando su rezago o fracaso escolar. Otro elemento importante, que coadyuva a apoyar la formación de calidad de los estudiantes son los resultados de los ExDial que dan información relevante, con base en los diagnósticos, para diseñar proyectos de intervención orientados a atender los aspectos débiles en la formación de los estudiantes, asociados a las competencias genéricas o transversales, en forma oportuna.

Todas las acciones que puede encaminar la institución asociadas a la información obtenida del uso de los exámenes, desde el ingreso hasta el egreso, favorecen en primera instancia a mejorar la calidad y eficiencia del programa educativo.

CONCLUSIONES

Para que la evaluación y acreditación tengan significado para la mejora de la calidad de los programas educativos es recomendable que en los marcos de referencia de los organismos acreditadores y de evaluación se cuente con indicadores de insumo, proceso y de resultados de los estudiantes, en especial aquellos que midan el logro de las competencias genéricas, es decir, las comunes a todas las profesiones como la de análisis, integración, comunicación, toma de decisiones, entre otras; y el logro de las competencias o conocimientos y habilidades específicas declaradas en el perfil de egreso de cada profesión, mediante pruebas estandarizadas como el EGEL.

Asimismo, se recomienda a las IES utilizar estos exámenes estandarizados, desde el ingreso hasta el egreso, que permitan, en primera instancia, identificar a los alumnos de alto riesgo; y establecer, a partir de las deficiencias identificadas programas "ad hoc" para su atención expedita. El uso de exámenes como los ExDial, de trayecto o departamentales, permite contar con información valiosa para establecer estrategias para la mejora de la formación de los estudiantes. Adicionalmente, la tutoría efectiva se constituye en un elemento de apoyo.

Por otro lado es relevante lograr la integración de los marcos de referencia de los organismos de evaluación, acreditación y certificación nacionales en un sistema integral, autónomo y transparente que permita la rendición de cuentas oportuna a la sociedad.

Por último, es relevante supervisar, con rigor técnico y metodológico, los procesos y resultados de la evaluación y acreditación de programas y estudiantes y vincular los resultados a la toma de decisiones de las instituciones educativas.

REFERENCIAS

ANUIES (2008). Diagnóstico de los sistemas de evaluación, acreditación y certificación de programas e instituciones. México: ANUIES:

Cardoso, E. y Cerecedo, M.T.(2011): *Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación*. Revista electrónica de Investigación Educativa. vol 13, no.2, REDIE, 2011.

COCOEES (2012): Diagnóstico y propuestas en el contexto de la evaluación y acreditación de programas educativos de educación superior. SEP: México.

De La Orden, A. (1988): La calidad de los centros educativos, asunto para un congreso: la calidad de la educación, *bordón* 40(2), 149-161.

De Miguel, M (1991a): Ponencia sobre: *Indicadores de calidad de la docencia universitaria*. Primer Congreso Internacional sobre calidad de la enseñanza universitaria. Puerto de Sta María. ICE Universidad de Cádiz. (material del congreso).

De Miguel, M (1991b): *Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria*. En DE MIGUEL/MORA/RODRIGUEZ (eds): *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades, pp 341-370.

Gago, A. (2005). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. México: SEP.

OECD (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. OECD: México.

Osoro, J.M. Y Salvador, L. (1993). Criterios e indicadores de calidad en evaluación institucional: precisiones conceptuales y selección de indicadores en el ámbito universitario. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. no16; enero-abril 1993; pp 45-57.

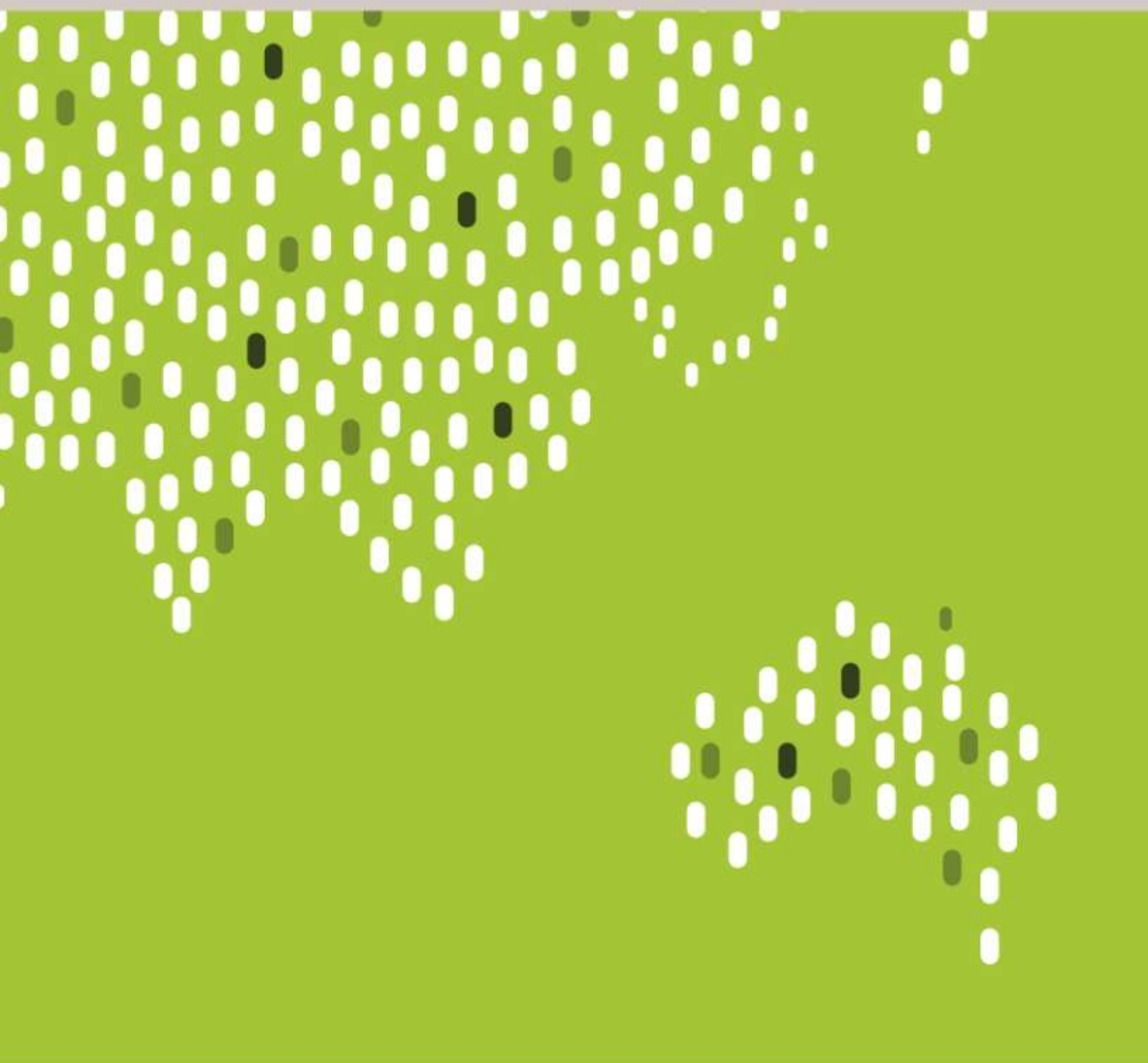
Pallán, C. y otros (1995). *La educación superior en México*. México :ANUIES.

Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. consultado en <http://www.rieoei.org/rie23a07.PDF>

Schriewer, J. (2006). "Internacionalidades múltiples: surgimiento de una ideología a nivel mundial y persistencia de criterios idiosincráticos mundiales" En Charle, C., Schriewer, J. y Wagner, P. (compiladores (2006). *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. Barcelona- México: Pomares.

Valenzuela, A. (2005). *Diseño y validez de una propuesta de evaluación curricular en educación superior*. México, Tesis de doctorado en Educación Superior.

RETOS Y RECOMENDACIONES PARA LLEVAR A CABO CAMBIOS CUALITATIVOS EN LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN



RETOS Y RECOMENDACIONES PARA LLEVAR A CABO CAMBIOS CUALITATIVOS EN LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN

Francisco López Segrera¹
francisco.lopez-segrera@upc.edu
GUNI

INTRODUCCIÓN

En un libro coordinado por Víctor Manuel Rosario Muñoz y Elia Marúm, se plantea por ellos en la Presentación como articular con la lógica de la globalización “los valores y principios de equidad, cobertura e inclusión con calidad” en un contexto de procesos de re-certificación y re-acreditación de la educación superior.²

Trataré, en los minutos que me corresponden en esta Mesa Redonda, de dar algunas respuestas a estas interrogantes.

Pienso que se requieren cambios necesarios y urgentes en los sistemas de evaluación y acreditación, sin por eso desconocer que mucho se ha avanzado en este proceso en América Latina y el Caribe (ALC) desde los 90s.

Sin embargo, hay varios retos a los que es necesario dar respuesta con urgencia tanto a nivel de ALC, como a nivel mundial y en especial en los países en desarrollo.

Podríamos identificar estos Retos de la manera siguiente:

1. El Reto de la Inequidad.
2. El Reto del formalismo y la burocratización en los procesos de evaluación y acreditación.
3. El Reto del mimetismo de las “World Class Universities”.
4. El Reto de privilegiar los indicadores productivistas y de crecimiento económico (muchas veces no sostenible) en detrimento de indicadores que midan valores claves para la equidad, la armonía social y la sostenibilidad del medio ambiente.
5. El Reto de la “corrupción académica”.
6. El Reto de la acreditación internacional.
7. El Reto de Innovar.

Pienso que instituciones como UNESCO y GUNI, instituciones como IESALC-UNESCO y sus redes, y otras redes como IDEII, pueden construir interactivamente una importante masa crítica de conocimiento al respecto y en esa dirección se está avanzando.

¹ Funcionario de UNESCO entre 1994 y 2002, donde se desempeñó, entre otros cargos, como Consejero Regional de Ciencias Sociales para América Latina y el Caribe y Director del Instituto Internacional de Educación Superior de UNESCO de América Latina y el Caribe (IESALC). Asesor Académico de la Global University Network for Innovation (GUNI) 2004-2012 y Consultor GUNI. Ha sido profesor visitante en más de 14 universidades de América Latina, España, Estados Unidos, Canadá, Francia y África y conferencista invitado en más de 120 universidades de las mencionadas regiones y países y además de China, Austria, Rusia, y otros. Entre ellas: Oxford, Sorbona, Boston College, Berkeley, Stanford, Riverside, UNAM, Guadalajara y Externado de Colombia. Publicó recientemente el artículo “El impacto de la crisis económica mundial en la educación superior mundial y regional”, en Educación Superior y Sociedad (IESALC). Año 15, nro. 1, enero 2010; y los libros “Higher Education in Latin America and the Caribbean” (UNESCO-IESALC, 2009) y “La Revolución Cubana: propuestas, escenarios y alternativas” (El Viejo Topo, Barcelona, 2010)

² V. M. Rosario Muñoz y E. Marúm Espinoza: Acreditación y Certificación de la Educación Superior, p.19. Universidad de Guadalajara, 2006.

Antes de iniciar el análisis de estos Retos y de ofrecer Recomendaciones para enfrentarlos, llevaremos a cabo una breve conceptualización del término acreditación y del desarrollo de estos procesos en ALC.

La acreditación es un proceso destinado a garantizar la calidad de una institución o de un programa educativo. La calidad no implica un modelo único y universal, ni debe guiarse prioritariamente por las tendencias del mercado.

El procedimiento incluye una auto-evaluación de la propia institución, así como una evaluación por un equipo de expertos externos. Las agencias u organismos acreditadores son a su vez acreditados regularmente. En todos los casos es una validación temporal, por una serie de años. Se basa en un conjunto de principios, relativamente básicos y homogéneos, aunque la diversidad de modelos es extensa.³

Certificación, evaluación y acreditación de la calidad universitaria son procesos inseparables que implican la búsqueda de la pertinencia social, la oportunidad en las acciones de formación e investigación, su relación con el mundo productivo y la transferencia científica y tecnológica. La certificación y acreditación, si bien representan mediaciones para cumplir con los objetivos sociales también son acciones de política educativa que no deben asumirse de manera acrítica o meramente instrumental, por el contrario, también representan espacios para repensar estos procesos reconociendo la identidad y los valores institucionales y contextuales de las propias instituciones de educación superior y del conjunto de la sociedad. Los procesos de certificación y acreditación de la educación superior como acciones permanentes y de mejora continua y garantía de la calidad determinarán una dinámica que mueven toda la estructura organizacional que confronta a las IES con sus objetivos sociales, el financiamiento y sus fuentes así como el reconocimiento con certidumbre de sus funciones, entre otros. En este desencadenamiento de procesos, cuyos peligros se ubican en el alejamiento de los valores de equidad, cobertura e inclusión con calidad, es necesario armonizar estos principios con la lógica de la globalización de la educación superior y sus tendencias privatizadoras con ánimo de lucro (for profit) sin someterse a ellos.

A la Acreditación de una institución de educación superior (IES) y de sus diversos programas se llega tras un proceso previo de auto-evaluación y evaluación de la calidad por pares externos. Es un concepto estrechamente asociado al de garantía de la calidad (quality assurance) y de rendición de cuentas (accountability). Cuando una IES es acreditada – o uno de sus programas – se suele extender un certificado (certificación).⁴

En los diversos países existen distintos procedimientos para Acreditar las IES y sus programas. En unos países son acreditadas por el estado, en otros por agencias privadas. Hay incluso instituciones de gran prestigio (Harvard, Stanford) que no admiten ser acreditadas, pues consideran que son ellas las que establecen los estándares de calidad.

La acreditación en la educación superior es una forma de regulación. Garantiza que las universidades cumplan una serie de criterios, que pueden aplicarse al conjunto de la institución o a los programas académicos, para luego presentar los resultados a la sociedad. Siempre que se haga un buen uso de ella, la acreditación no sólo estará ligada al control de la calidad sino también a la mejora de la calidad. Esto significa que las universidades deben ser capaces de adaptar todos sus servicios a las nuevas demandas y ser conscientes de su compromiso social.

En **América Latina y el Caribe**, varios factores han supuesto un gran desafío para el mantenimiento de la calidad, entre ellos: la enorme expansión de la matriculación en un período de crisis económica, la reducción de la partida presupuestaria estatal para educación superior, y la aparición del sector privado y de diferentes modelos de educación superior.⁵ Todo ello hace necesarias la garantía de la calidad y la acreditación. Para cumplir este objetivo se han

³ Consultar el glosario de RIACES, y el de Yazmín Cruz López y Francisco López Segrera en La educación superior en el mundo 2007. Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, 2006.

⁴ F. López Segrera: Educación superior internacional comparada: escenarios, temas y problemas. Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 2010.

⁵ A. Didriksson: “Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe, en F. López Segrera y D. Rivarola: La universidad ante los desafíos del siglo XXI. Ediciones y Arte S.A., Asunción, 2010

establecido agencias nacionales de acreditación en Argentina, los países de América Central, Colombia, México, Chile y muchos otros países de la región⁶. Predomina la acreditación tanto de instituciones como de programas. Uno de los principales objetivos al crear estas agencias era garantizar la calidad a pesar del enorme crecimiento de la educación superior, tanto pública como privada, y controlar el auge de la educación superior privada. En muchos casos, las instituciones y los programas de carácter privado son de muy baja calidad.⁷

A partir de la década de 1990 casi todos los países de América Latina y el Caribe crearon organismos de acreditación. Se creó, por ejemplo, en México, la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), fundado en octubre del 2000. También el CENEVAL y en especial la asociación de universidades e instituciones de educación superior (ANUIES), han desempeñado un importante Papel en este sentido. En Chile surgió el Consejo Superior de Educación (Chile). En Costa Rica se instauró oficialmente en 1998 el Sistema nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). En Colombia se estableció el Consejo Nacional de Acreditación. En Argentina se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En Centroamérica, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) impulsó los procesos de evaluación y acreditación y se creó el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA). En el Caribe anglófono se creó la Asociación de Instituciones Terciarias del Caribe (ACTI/CARICOM). A través de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), Brasil, desde la década de 1960, desarrolla un sistema de evaluación y acreditación de postgrados. “La complejidad del sistema de grado, con sus 2.300 instituciones de distintos tamaños y modelos estructurales, requiere un complejo sistema de regulación a cargo de varios órganos del Ministerio de Educación (MEC): el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, la Secretaría de Educación Superior, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior y el Consejo Nacional de Educación.”⁸

Se han realizado esfuerzos para crear organismos subregionales de acreditación: el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario (MEXA/MERCOSUR) es un ejemplo de esfuerzos de esta índole.⁹

Existen múltiples modelos de acreditación en la región. En la mayor parte de los países, los organismos acreditadores son estatales, pero también hay en la región agencias de acreditación no estatales e internacionales. En algunos casos se alcanza la cobertura de todo el sistema, en otros no. Aunque de maneras diferentes, en América Latina y el Caribe la acreditación viene consolidándose como un proceso de certificación externo de programas o instituciones, de validación temporal, basada en estándares de calidad previamente establecidos por el organismo que acredita. Incluye, generalmente, la autoevaluación y una evaluación externa por un equipo de pares.¹⁰

En la región, el aspecto central de la acreditación es el control y la garantía de calidad, mientras que la evaluación se asocia más a la lógica de mejoramiento académico.

“Un rasgo común a los sistemas de educación superior del continente latinoamericano consiste en que los procesos de acreditación y las evaluaciones externas tienden a ocupar el lugar de las autoevaluaciones y de las evaluaciones cualitativas. Son procesos cada vez más globalizados,

⁶ E. Marúm-Espinosa: “Innovación en la docencia de pregrado: el reto de la calidad y la acreditación en México”, 2004, <http://www.udual.org/CIDU/Revista/26/rev26.pdf>

⁷ Fernández Lamarra, N.: “La evaluación de la calidad y su acreditación en la educación superior en América Latina y en el Mercosur”, en J. Mora y N. Fernández Lamarra. Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires, 2005.

⁸ J. Dias Sobrinho “Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe”, en GUNI, 2006 op. Cit., p. 286. C. Tunnermann “Universidad, pertinencia, calidad y acreditación en un mundo globalizado”. Discurso inaugural de la 3ra Conferencia Internacional de Barcelona.

⁹ Fernández Lamarra, N.: “Hacia la convergencia de la educación superior en América Latina. Antecedentes, estrategias y perspectivas”, en F. López Segrera y D. Rivarola: La universidad ante los desafíos del siglo XXI. Ediciones y Arte S.A., Asunción, 2010

¹⁰ J. Dias Sobrinho id.

transnacionales, estandarizados, cuantitativos y objetivos, con propósitos de ampliar las posibilidades de convalidación externa, establecer clasificaciones y también orientar a los “clientes”. Aunque en algunos países, como Argentina y Chile, los procesos de acreditación logren limitar la proliferación de nuevas instituciones privadas y lleguen incluso a proponer el cierre de algunas de ellas, esto no ocurre en otros países. Por ejemplo, los procesos reguladores brasileños no evitaron la abundante proliferación de instituciones privadas de baja calidad”¹¹.

1. El Reto de la Inequidad.

La tasa bruta de matrícula (TBM) a nivel mundial pasó de 13 millones de estudiantes en 1960 a 132 millones en 2004, a 158,713 en 2008 y a 164,582 en 2009 según el último Informe del Instituto de Estadística de UNESCO de 2011¹². Las diferencias regionales y nacionales – ver Tabla 1 – en tasas de matrícula revelan la desigualdad mundial: 6% en África Subsahariana, 72% en América del Norte y Europa Occidental, 37% en América Latina y el Caribe, 25% en Asia Central, 13% en Asia Meridional y Occidental, 28% en Asia Oriental y Pacífico, 22% Estados Árabes, 65% Europa Central y Oriental.¹³

La matrícula en las IES pasó de 7.405.257 estudiantes en 1995 (38,1% en IES privadas) a 12.186.260 en el 2002 (47,5 privada). En las universidades propiamente dichas la matrícula pasó de 5.070.731 en 1995 (30,4% privada) a 8.316.649 (40,1 privada). Según las últimas cifras disponibles, la TBM total en LAC era de 19,658 en 2009.¹⁴

Hay *megasistemas* de educación superior con más de cuatro millones de estudiantes (Brasil: 4,275,027); *sistemas grandes* con más de dos millones – México (2,384,858) y Argentina (2,384,858); *medianos* –entre un millón doscientos mil y 500,000 estudiantes- como son los casos de Chile (663,694), Colombia (1,223,594), Perú (909,315) y Venezuela (1,049,780); *pequeños* – entre 500,000 y 150,000 estudiantes- en países como Bolivia (346,056), Cuba (471,858), Ecuador (312,769), Guatemala (114,764), y República Dominicana (293,565); y *muy pequeños* – entre 500,000 y 150,000- como es el caso de Costa Rica (110,117), El Salvador (122,431), Honduras (122,874), Nicaragua (103,577), Panamá (126,242), Paraguay (149,120) y Uruguay (103,431). Los sistemas de ES en todo el Caribe no español – anglófono, francófono, etc. –son también *muy pequeños*: Jamaica (45,770), Trinidad Tobago (16,920), Santa Lucía (2,197).

El problema en ALC es que un alto índice de pobreza y un bajo acceso a la educación básica en muchos países tuvo como resultado que las clases medias fueron casi las únicas beneficiadas de este crecimiento de la tasa de matrícula (Ver Gráficos 1 y 2). Sólo el 23 % (mujeres) y el 26 % (los hombres) del quintil más pobre tiene éxito en el completar la enseñanza secundaria en ALC, pero en el quintil más rico las cifras son del 81 y el 86 %. En los países Andinos, se estima que apenas el 45 % de la población que completa la enseñanza secundaria tiene acceso a la enseñanza superior. En estos países el acceso a la ES para la población entre 20-24 años en las áreas urbanas que pertenecen al quintil más pobre, es menos del 3 %.¹⁵

¹¹ Id.,

¹² Compendio Mundial de Educación 2011, página 188. Instituto de Estadística de UNESCO. <http://www.uis.unesco.org>.

¹³ UNESCO (2011). UIS, Global Digest. Montreal.

¹⁴ Ibid., p. 188.

¹⁵ En su Informe del 29 de noviembre, 2011, CEPAL plantea que:

- Entre 1990 y 2010 la tasa de pobreza en América Latina se redujo 17 puntos porcentuales (de 48,4 % a 31,4 % de la población),
- La tasa de indigencia bajó 10,3 puntos (de 22,6 % a 12,3 % de la población),

Ambos indicadores se sitúan en su nivel más bajo de los últimos 20 años, de acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Los países latinoamericanos tienen el promedio más bajo en el "Índice de Equidad de Educación" a nivel mundial. En la mayor parte de los países latinoamericanos, alrededor del 50 % del quintil más rico tiene acceso a la enseñanza superior. En el quintil más pobre esta proporción está entre el 10 % y el 20 %. Los grupos de bajos ingresos de la población tienden a ser excluidos de las instituciones de educación superior. Estos grupos, reciben una educación básica de menor calidad, que les impide ser seleccionados para ingresar en la educación terciaria y en especial en instituciones de calidad.

Chile y Brasil tienen los sistemas de educación superior más elitistas. A pesar de la política de acción afirmativa desarrollada por los Gobiernos de Lula y de Dilma Rousseff, la TBM para brasileños negros entre 19 y 24 años es del 6 %, comparado al 19 % para brasileños blancos. En Brasil, el 59 % de los estudiantes matriculados en universidades públicas y el 74 % de los que estudian en las privadas pertenecen al quintil de ingreso más rico y esta proporción es el 52 % en Chile. En México, la proporción es del 58 % de los estudiantes del quintil más rico y el 6 % del más pobre. En Chile de 65 y 8. En Ecuador de 42 y 6. En Cuba y Argentina es donde se observan las menores desigualdades y TBM más elevadas. Otro serio problema en ALC es la deserción académica que afecta en especial a los estudiantes del quintil inferior, es decir, a los más pobres.

Los países que registran las mejores TBM en la enseñanza superior son aquellos con: los mejores niveles de desarrollo humano, inversiones públicas elevadas en educación, los niveles más bajos de pobreza, altos niveles de participación en una educación básica de calidad y políticas públicas dirigidas a aumentar el acceso a la educación básica y superior y a disminuir la inequidad.

¿Son capaces los procesos de acreditación en curso de medir esta inequidad y asignarle un valor?

Recomendación:

La acreditación debe regirse por normas generales establecidas por el estado, otorgando una cierta libertad a las agencias y sobre todo a los evaluadores y comunidades disciplinarias. Las agencias públicas tienen mejores condiciones de desarrollar procesos que atiendan más adecuadamente la condición de bien público de la educación superior por su menor compromiso con los intereses del mercado. Al estado corresponde asegurar que la acreditación cumpla con los objetivos de ofrecer a la sociedad informaciones fiables sobre las IES, dado que éstas están involucradas en las estrategias de desarrollo y consolidación de la sociedad democrática. Debido a esto, las agencias gubernamentales me parecen más recomendables. Las agencias privadas, cuando se admitan y existan, deben estar acreditadas por el Estado periódicamente para comprobar que sus actividades están acordes con los intereses públicos. En resumen, como norma, la acreditación – tanto para las universidades públicas como para las privadas – debería estar regida por disposiciones establecidas por los Ministerios de Educación o de Educación Superior.

2. El Reto del formalismo y la burocratización en los procesos de evaluación y acreditación.

En ALC debemos evolucionar cada vez más en estos procesos de los inventarios burocráticos de recursos materiales y humanos hacia sistemas de evaluación en que la institución se cuestione a sí misma y en que se valoren no solo, ni siquiera esencialmente, lo cuantitativo, los recursos tangibles, sino sobre todo los intangibles, es decir la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, su pertinencia conforme al entorno, su nivel de interactividad y la calidad de docentes, alumnos y de todos los que laboran en la universidad.

Recomendación:

El proceso de evaluación y acreditación lo deben llevar a cabo no sólo ni tampoco sobre todo –cómo a veces ocurre – burócratas de la educación superior, sino Rectores, Vicerrectores, Decanos, Directores de Escuela y Departamento, Profesores Titulares y Profesores Eméritos. Deben medir sobre todo aspectos cualitativos e intangibles – capital intelectual – y no solo lo cuantitativo.

3. El Reto del mimetismo de las "World Class Universities".

Existe la tendencia de que IES de los países en desarrollo soliciten ser acreditadas por agencias de acreditación de países extranjeros, en especial de EE.UU., sin percatarse que estas agencias desconocen los valores y necesidades de desarrollo autóctono por estar conformadas para otra realidad. Puede ser positivo invitar a expertos a incorporarse a los equipos nacionales de acreditación, pero siempre que estos procesos estén elaborados a partir de valores, normas y necesidades autóctonas.

Recomendación:

Debe ser un proceso integral de carácter nacional donde se acrediten simultáneamente las universidades y sus programas cada cierto tiempo. Hay países en que marcha bien la acreditación de instituciones, pero en los que no se acreditan adecuadamente los programas que es lo esencial y viceversa.

Entre los pares nacionales que llevan a cabo la acreditación deberían incluirse pares de otros países del más alto nivel académico.

4. El reto de privilegiar los indicadores productivistas y de crecimiento económico (muchas veces no sostenible) en detrimento de indicadores que midan valores claves para la equidad, la armonía social y la sostenibilidad del medio ambiente.

Los *rankings* están cada vez más de moda. A mediados de los 80s el Asian Wall Street Journal incluía, en una lista de las 10 mejores universidades del mundo, sólo 4 (Cambridge, Oxford, Sorbonne, Tokio) fuera de EE.UU. Según Altbach algunos de estos *rankings* tienen cierta respetabilidad como el de U.S. News y el del Times Higher Education Supplement (THES). En el 2004 y en años posteriores se ha debatido mucho sobre la fiabilidad del *ranking* anual que publica el THES y la Shanghai Jiao Tong University¹⁶. Lo que ocurre es que los *ranking* están contruidos sobre la base de parámetros – número de Premios Nobel, profesores de la universidad con trabajos en el citation index, doctorados y maestrías, equipamiento, financiamiento...- propios de las universidades de “clase mundial” del mundo anglosajón, en especial de EE. UU. e Inglaterra y que además privilegian las ciencias duras en detrimento de las sociales y humanas.

Aplicar las normas y valores de las principales potencias académicas no medirá en forma exacta la calidad a nivel mundial, ni dará lugar a ranking mundiales de interés. En el competitivo y orientado hacia el mercado mundo académico del siglo XXI, los *rankings* son inevitables y probablemente necesarios. El desafío es asegurar que provean criterios exactos y relevantes y midan las cosas adecuadas.¹⁷⁾

Es cada vez mayor el debate en torno a las universidades de clase mundial (World-Class Universities), refiriéndose este concepto a las que tienen una excelencia reconocida mundialmente (Yale, Harvard, Oxford, Cambridge, Sorbonne, Tokio...). Sin embargo, los países en desarrollo, en vez de emular para obtener indicadores muchas veces difíciles de alcanzar en sus condiciones específicas, deberían prestar más atención a un ideal de universidad que propulse el desarrollo sostenible de carácter autóctono. Más importante que tener los indicadores de las “world class universities” o “research universities”, más importante que tener un

¹⁶ La Universidad Jiao Tong de Shanghai publicó un ranking en 2004 basado en: números de Premios Nobel, cantidad de investigadores citados en el Citation Index y la calidad de la educación en relación con el tamaño de la Universidad. Según este Estudio de las 10 mejores universidades del mundo, 8 estaban en EE.UU. encabezadas por Harvard y Stanford. En este ranking había pocas universidades fuera de EE.UU. y Europa. 9 en China, 8 en Corea del Sur, 5 en Hong Kong, 5 en Taiwán, 4 en Sudáfrica, 4 en Brasil, 1 en México, 1 en Chile y 1 en Argentina. Todas las universidades latinoamericanas aparecían en el ranking por debajo del 200 (UNAM, USPI de Sao Paulo) y otras (Universidad de Chile, Campinas, Federal de Río) por debajo del 300. ¿Debemos preocuparnos por esto? ¿Debemos aspirar a lograr los indicadores de estos ranking como objetivo central?. Ver el ranking que publica anualmente La Universidad Jiao Tong de Shanghai en: <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>

¹⁷ ALTBACH, P. (2006) International Higher Education. Reflections on Policy and Practice, p. 86, Boston College CIHE, Boston. Ver también de Altbach: ALTBACH, P. (2012) “Franchising: The McDonaldization of Higher Education”. En International Higher Education. Number 66, Winter 2012. CIHE, Boston.

ALTACH, P. (2008) “The ‘Subprime’ Market and International Higher Education”. En International Higher Education. Number 51, Spring 2008. CIHE, Boston.

premio Nóbel, es garantizar que existan buenas escuelas de medicina y buenos programas de formación de ingenieros agrónomos y educadores para garantizar un nivel adecuado de “capital humano y social”, esto es, de recursos humanos en condiciones de generar desarrollo con equidad.¹⁸

Recomendación:

Los procesos de acreditación deberían trascender su visión de la calidad como algo meramente técnico, e incluir en los indicadores para la validación oficial y formal de una universidad o de sus programas, entre otros aspectos, indicadores de compromiso ético y social. Estos indicadores son:

1. El grado de relevancia (de acuerdo con las necesidades sociales) del proyecto institucional de las universidades y de los programas en cuanto a las distintas carreras profesionales.
2. La investigación universitaria debería estar enfocada hacia problemas globales como: la paz, el desarrollo sostenible, la pobreza y la diversidad cultural. También debería contribuir a generar conocimiento en áreas clave para el desarrollo del país. Las universidades deberían transferir estos conocimientos para satisfacer las necesidades locales de la sociedad.
3. Los planes de estudio deberían adaptarse a los cambios locales y nacionales del mercado laboral.
4. La buena gestión, la transparencia y la rendición de cuentas en procesos como la evaluación y la acreditación.
5. La calidad de la enseñanza y la investigación por parte del profesorado, medidas según los valores universales y según los valores específicos de los ciudadanos y el compromiso social.
6. La calidad de la integración de los estudiantes en la sociedad y el mercado laboral y la forma de actuar de acuerdo, o no, con los valores del compromiso social.
7. Los indicadores de la acreditación deberían garantizar un equilibrio adecuado entre la autonomía y los procedimientos de garantía de la calidad.
8. El grado de coordinación de los gobiernos y las organizaciones con las normas internacionales de acreditación y garantía de la calidad, como las desarrolladas por la UNESCO.

Adicionalmente, los procesos de acreditación y garantía de la calidad deberían incluir indicadores como los siguientes: a) a que quintiles de la población pertenecen sus alumnos y graduados; b) analizar si existen programas de becas para permitir el acceso a la universidad a los estudiantes de estratos económicos desfavorecidos, que teniendo los méritos no acceden a la universidad por razones económicas; c) valorar si la universidad da seguimiento a sus graduados y que porcentaje de ellos trabajan en lo que estudiaron y con qué remuneración; d) habría que analizar los acuerdos entre la universidad y las empresas para ver si están acordes con los valores de responsabilidad social que debe cumplir la universidad; e) se tendría que valorar si existen cursos en los grandes temas de nuestro tiempo tales como: problemas ambientales, objetivos del milenio, solidaridad internacional, pobreza, hambre, energía nuclear y SIDA; f) debía considerarse si en los programas de investigación y extensión se incluyen proyectos de colaboración Norte-Sur o bien Sur-Sur, con el objetivo de que las universidades que tienen más recursos hagan aportes a las que menos recursos tienen; g) un indicador para otorgar la debida acreditación y certificación a instituciones y programa sería evaluar en qué grado contribuyen a la solución de problemas importantes para la comunidad con una visión de desarrollo sostenible y en el caso de los países en desarrollo para su desarrollo sostenible autóctono.

5. El Reto de la “corrupción académica”.

Los procesos de evaluación y acreditación - *que nos brindan información sobre la calidad de las IES, la masificación de la educación superior, su comercialización, el ataque a la concepción de su condición de bien público, la emergencia de las TIC, el auge de los nuevos proveedores y el deterioro de las condiciones salariales y de trabajo de la profesión académica, entre otros factores,* - han llevado a un debate sobre lo que muchos

¹⁸ ALTBACH, P. (2006) International Higher Education. Reflections on Policy and Practice, p. 86, Boston College CIHE, Boston. LOPEZ SEGRERA, F (2007) Educación superior internacional comparada: escenarios, temas y problemas. <http://www.brunner.cl/> . ORDORIK, I. (2008) “Contemporary challenges for public research universities”. In GUNI, Higher Education in the World 3. Palgrave Macmillan, N.Y.

consideran un creciente fenómeno de corrupción académica. Es decir, a la obtención de calificaciones, títulos universitarios, puestos académicos o certificaciones de acreditación en el caso de las IES, mediante procedimientos irregulares tales como: pago de sobornos, venta de títulos sin cursar los estudios adecuados, vender una plaza a un candidato en lugar de otorgarla a quién corresponde, acreditar a una IES o programa sin los requisitos a cambio de pagar cierta cantidad.

Recomendaciones:¹⁹

- Establecer procedimientos y criterios de admisión regulados con criterios transparentes.
- Reducir el riesgo de conflicto de intereses entre los encargados de llevar a cabo la evaluación, la certificación y la acreditación.
- Desarrollar criterios estándar y códigos de buenas prácticas.
- Usar, mediante las TIC, herramientas de gestión de mayor eficacia y transparencia.
- Facilitar el acceso público a la información y establecer sistemas para penalizar a las instituciones que ofrecen información falaz, como son, por ejemplo, las universidades denominadas “fábricas de títulos”.

6. El Reto de la acreditación internacional.

En un período de globalización, las instituciones de educación superior buscan la credibilidad internacional. Por lo tanto, parece que la acreditación internacional será más atractiva en el futuro, incluso a pesar de que en la actualidad pocas instituciones la hayan adoptado. La Encuesta Delphi que llevamos a cabo en la GUNI pone de manifiesto que las opiniones sobre este tema están divididas. El 42 % de los expertos encuestados en todo el mundo considera que la acreditación es necesaria; el 46,4 % cree que es necesaria según el proceso de acreditación internacional usado, y el 11,6 % la considera innecesaria. La fragmentación por regiones de los resultados es bastante interesante. En África, el 58,3 % de los expertos se mostró a favor de la acreditación internacional; el 45,5 % de los expertos de América Latina se mostraba a favor de ella; este porcentaje fue del 44,8 % en el caso de Europa, y del 42,9 % en la región de Asia y el Pacífico. Los expertos de los Estados Árabes se mostraban más recelosos respecto a estos procedimientos. Sólo el 21,4 % de los expertos de esta zona geográfica estaban a favor de la acreditación internacional. A esta región le siguió Estados Unidos y Canadá, con un 33,3 %. El porcentaje de quienes rechazaban la acreditación internacional oscilaba entre el 18,2 % de los encuestados en la región de América Latina y el Caribe y el 6,9 % de los encuestados en Europa. Es sorprendente que los encuestados que aceptan la acreditación internacional procedan de Europa, donde los modelos de educación superior son bastante variados. Incluso a la mayoría de los expertos de los Estados Árabes (71,4 %) les gustaría disponer de acreditación internacional si el procedimiento fuera apropiado. Esto nos lleva a afirmar que, como en muchas otras áreas de la educación superior, en el terreno de la acreditación tenemos que pensar de manera global pero actuar en ámbitos locales. Deben considerarse adecuadamente las características particulares institucionales, nacionales y regionales a la hora de diseñar el tipo de acreditación y los criterios.

Existe una necesidad evidente de tratar los temas de la garantía de la calidad, la acreditación y el reconocimiento de estudios y titulaciones en estrecha interrelación, y en un contexto internacional. El objetivo es llegar a un marco legal, que sea transparente, comúnmente aceptable y beneficioso para todos. Evidentemente, esto sólo se puede conseguir a través del diálogo y la colaboración entre las autoridades nacionales y las comunidades de educación superior. Como organismo intergubernamental en el sistema de Naciones Unidas responsable de la educación superior, la UNESCO tiene un importante papel que desempeñar, principalmente a través del Foro Mundial sobre Garantía de la Calidad y Convalidación de Títulos.

Recomendación:

¹⁹ Vid. Hallack y Poisson en GUNI: La educación superior en el mundo 2007. Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, 2006.

La mejor garantía de calidad sería formar Agencias de Acreditación Internacionales de carácter público, mediante una adecuada coordinación de los Ministerios de Educación o de Educación Superior de los diversos países.

En aquellos países donde predomina la acreditación por agencias privadas, se invitaría a los directores o presidentes de estas – y a algunos de sus miembros- a formar parte de la Comisión Internacional, cuyos miembros pudieran ser designados por UNESCO – en consulta con los ministerios de educación de los estados miembros – que coordinaría dicha Comisión.

“De todos los organismos internacionales, la UNESCO es el que más tiene autoridad moral e intelectual para ayudar a los países y a las agencias a cumplir con calidad y adecuación las tareas de acreditación. Su papel es de coordinación, articulación y de apoyo académico y político, pero ella no puede imponer modelos rígidos de acreditación, tampoco modelos de educación válidos para todos los países. Las naciones tienen sus prioridades y sus necesidades con las cuales sus instituciones educativas deben estar comprometidas. La calidad, además de criterios internacionales, está vinculada a la historia de las personas que conforman una sociedad. Por eso, es social y dinámica y no puede reducirse a esquemas abstractos y genéricos sin ninguna relación con los proyectos políticos y las realidades objetivas de los individuos y de las sociedades concretas. Por lo tanto, las acreditaciones y agencias u organismos internacionales, inclusive UNESCO, deben llevar en cuenta las realidades locales y las estrategias y proyectos nacionales y sub-regionales”²⁰.

7. El Reto de Innovar.

La innovación se implementa principalmente a través de dos procesos independientes: la reforma curricular y el uso de las TIC. La reforma del currículum, con el apoyo de las TIC, se enfoca hacia la adquisición de nuevas competencias y habilidades (aprender a aprender, y aprender a emprender) en vez de la memorización de datos y hechos. La modularización de los currículos y el sistema de créditos son instrumentos claves para alcanzar ese fin. Los procesos de acreditación deben tener esto muy en cuenta.

Recomendación:

Los que diseñan y llevan a cabo procesos de acreditación, deben estar conscientes de que para que internacionalmente y en especial en los países en desarrollo podamos transformar la educación superior y la sociedad, es necesario transitar de la universidad tradicional basada en métodos clásicos de enseñanza, a la universidad participativa basada en la enseñanza-aprendizaje, llegando a una universidad innovadora con un paradigma moderno de conocimiento. Los contenidos educativos de esta nueva universidad, al virtualizarse, producirán un enorme impacto, en la medida que no será ya la virtualización de la obsolescencia sino de un novedoso currículum.

Para que se haga realidad en las universidades -y por ende en nuestras sociedades- el paradigma moderno del conocimiento, es necesario el desarrollo de la universidad innovadora. Ese paradigma moderno se distinguiría porque los educadores entregan a los educandos los instrumentos y metodologías para el aprendizaje, los cuales son complementados por estos educandos vía las redes, para luego evaluar conjuntamente el aprendizaje educadores y educandos. En la universidad innovadora se construirá de manera conjunta el conocimiento en forma interactiva. Esto no implica minimizar la importancia clave de un profesorado de calidad, sino solamente destacar su nuevo papel.

En resumen, los procesos de acreditación de garantía de la calidad en la educación superior tienen como objetivo garantizar la confianza pública en la calidad de las instituciones y los programas, con el fin de lograr

²⁰ Dias Sobrinho (2006) Entrevista en Boletín de GUNI, octubre.

que las IES promuevan, mejoren y salvaguarden los propios estándares de un conocimiento en el estado del arte y acorde con valores de responsabilidad social y compromiso social.

Gráfico 1. Población de América Latina y el Caribe en el Grupo de Edad de 20 a 24 años con Educación Secundaria Completa de acuerdo a Ingreso Per Cápita y Sexo en Países Seleccionados, 2008.

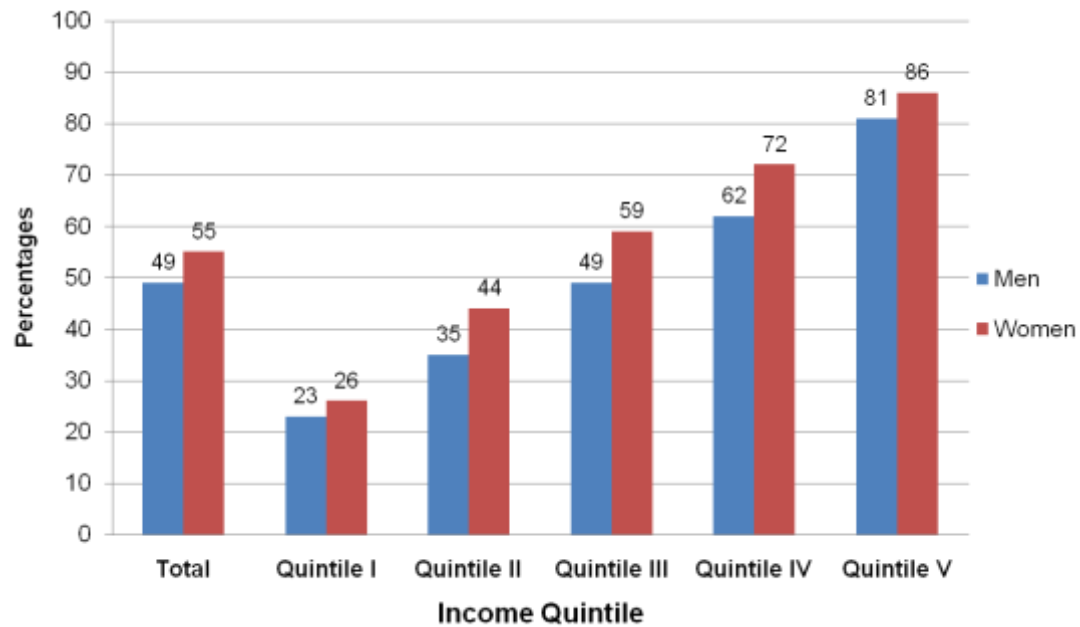
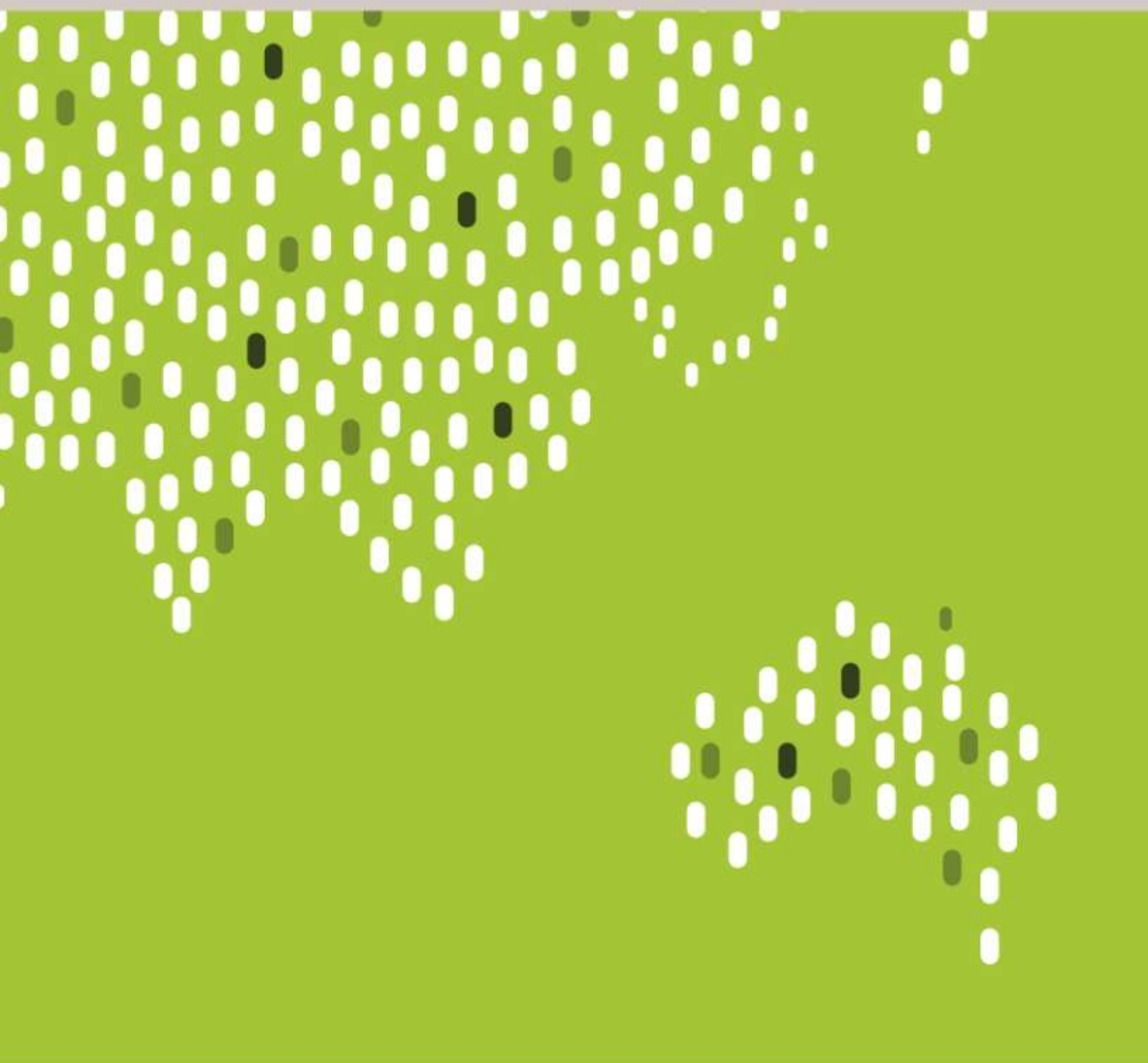


Gráfico 2 TASAS DE POBREZA POR PAÍS EN LA REGIÓN DE ALC 2007-2008

TABLA 1	
PRINCIPALES CIFRAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y A NIVEL MUNDIAL	
Instituciones universitarias en América Latina:	
1950 : 75	1985 : 450
1975 : 330	1995 : 812 (319 públicas, 493 privadas)
Actualmente: más de 3000	
Número de estudiantes de la Educación Superior en América Latina y Caribe (ALC)	
1950 : 267.000	1990 : 7.350.000
1970 : 1.640.000	2000 : 11.500.000
1980 : 4.930.000	2005 : 15.293.181
2011: 19,658,000	
Tasa de incremento anual de la matrícula ALC: 6%	
Sector Privado: 8%	
Sector Público: 2,5 %	
Tasa bruta de escolarización terciaria ALC	
1950 : 2,0%	1990 : 17,1%
1970 : 6,3%	2000 : 19,0%
1980 : 13,8%	2003 : 28,7% (IESALC)
2009: 37%	
Tasa en los países desarrollados: entre 50 y 88 %	
Europa : 72/91 % - EE.UU.: 86 %	
Asia, África y Estados Árabes:	
Asia: 4% Afganistán/ 100% South Korea	
África: 2% Chad/ 10% Islas Mauricio 26%	
Estados Árabes: 3% Djibuti/ 53% Líbano	
Fuentes: UNESCO, Institute of Statistics 2011.	

ALGUNOS RASGOS DE LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN



ALGUNOS RASGOS DE LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Ernesto F. Villanueva¹

evconeau@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche, de la Argentina

INTRODUCCIÓN

Desde el siglo XII hay evaluación en las universidades. Más aún, también en la edad media ha habido una suerte de clasificación de las instituciones de educación superior. En nuestros claustros se evalúan docentes, alumnos, proyectos. Como su nombre lo indica, la evaluación no es una tarea científica, ni de carácter objetivo; se trata de una actividad intrínsecamente subjetiva que consiste en asignar valor a algunas situaciones, personas, entidades, actividades o cosas.. Es un análisis subjetivo debido a que está sujeto a interpretaciones enmarcadas en vastos y disímiles esquemas de valor. Los profesores no califican de manera análoga, tampoco los evaluadores de programas o instituciones. Al respecto, numerosos trabajos, especialmente desde los Estados Unidos, muestran cómo los juicios de valor cambian cuando cambia la composición de los equipos de evaluación. No hay modo de objetivar esta actividad. Sólo queda el esfuerzo por explicitar los criterios de modo tal que el proceso de evaluación sea más transparente, tenga fundamentos conocidos, y no se reduzca sólo a la conclusión final.

Lo que se observa es que en los últimos años se han institucionalizado los procesos de evaluación de programas e instituciones. La diferencia con las evaluaciones individuales radica en que ante la necesidad de fundar o justificar la evaluación, se han creado y explicitado criterios. Sin embargo, a la hora de la aplicación de esos criterios éstos no son entendidos de igual manera por los evaluadores, esto es, aun bajo constructos complejos, no es posible sortear el carácter subjetivo de la evaluación. Además, en numerosas ocasiones, tal subjetividad deviene de valores preconcebidos, esto es, de la reputación que posee para el grupo de académicos de un país tal o cual universidad, tal o cual grupo de investigación. El esfuerzo de explicitar y de transparentar los procesos que conducen a los juicios evaluativos está permanentemente permeado por elementos subjetivos que, incluso, pueden ser inconscientes para el propio evaluador. Pero también hay simulaciones. De la misma manera que en numerosas ocasiones el estudiante sometido a examen, adscribe al modelo elegido por el docente, simplemente para aprobar la asignatura respectiva, las autoridades universitarias suelen adscribir verbalmente a los patrones valorados en los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Es que la institucionalización, además de “arrastrar” problemas intrínsecos de todo tipo de relación asimétrica, y la evaluación lo es, ha gestado nuevas especificidades, algunas de las cuales tienden a ser menos arbitrario el proceso pero que, al normatizarse, crea a su vez nuevos interrogantes.

LAS VISIONES DOMINANTES Y LOS CONTESTATARIOS

A lo largo de la historia El Estado y las instituciones específicas del Estado han sido creados por los sectores dominantes y a lo largo de la historia los sectores subordinados han debido aceptar pasivamente esa situación y/o han tratado de redefinir a esas entidades con más o menos éxito. La universidad, como institución, no está fuera de esta generalización. Durante el Medioevo fueron creadas básicamente por la Iglesia en territorios donde, siendo importante, no era el factor principal, pero que tenía un respaldo muy fuerte en el papado. Tampoco los sistemas de evaluación y acreditación escapan a esta generalización. Las debilidades, las fortalezas, los vicios, los problemas de estos sistemas van a ser siempre bastante análogos a lo que ocurre en el mundo universitario del país respectivo. Si la idea predominante es entender a la universidad en términos puramente comerciales, el sistema de evaluación y acreditación adscribirá a ese

¹ Rector Organizador de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, de la Argentina.

modelo y, según el momento histórico de que se trate, habrá opositores ávidos de cambiarlo poniendo en juicio los valores que lo sostienen, recrearán criterios, tratarán de crear conciencia sobre otras cuestiones, etc., etc. También puede suceder que las instituciones universitarias expresen ciertas orientaciones y un nuevo esquema de poder en el Estado trate de modificarlas a partir de un sistema de evaluación distinto. En fin, las alternativas son varias, pero en ningún caso debemos renunciar a historizar las instituciones en juego. Su naturalización, ya sea si hablamos de las universidades, ya de los sistemas de evaluación, buscando definiciones eternas o esencialistas, puede que hagan más fácil los análisis y las discusiones, pero también más incorrectos.

Difícilmente existan entidades estatales o paraestatales lejanas a lo que ocurre en el conjunto del Estado. Más allá de los casos particulares de las agencias de Estados Unidos y de la agencia que evalúa posgrado en Brasil (CAPES) que cuenta con varias décadas de existencia, en las postrimerías del siglo pasado existían muy pocas agencias en el mundo. Impulsadas por organismos internacionales, en los últimos 20 años se han institucionalizado sistemas de aseguramiento de la calidad en la mayor parte de los países del mundo, claramente influidos por las reglas y los procedimientos gestados en EEUU. En la mayor parte de los países, la hegemonía norteamericana es evidente. Los debates en torno de esa preeminencia, aquí y allá, son ingentes. Para algunos, es necesario contar con criterios propios; para otros corresponde adscribir a estándares universales desde un principio. Subyace en esta polémica las dualidades *civilización-barbarie*, *antigüedad-modernidad*, *particularidad-universalidad*, *pasado oscuro-futuro prometedor*. La difusión de los sistemas de evaluación y acreditación ha reinstalado en la hondura universitaria la visión dual de la historia y, desde ya, los críticos a esa perspectiva.

Por ejemplo, la idea de la segmentación propia del modelo de aseguramiento de la calidad norteamericano no puede ser aislada de cómo ha evolucionado la plataforma institucional de la educación superior. Ni tampoco podemos creer que antes las universidades eran buenas, y el sistema de evaluación tiende a arruinarlas. Ello no tiene en cuenta ni la historia de la educación superior ni los avatares recientes de estos sistemas.

Pero sí es cierto que la difusión en el mundo de los sistemas de evaluación contiene varios problemas. Veamoslos.

Un primer elemento de tensión deviene de las incompatibilidades de las tradiciones jurídicas y del rol de los Estados. Los sistemas de evaluación y acreditación, que tienen como telón de fondo al derecho anglosajón, se irradian en países con una tradición jurídica diferente. Otro tanto ocurre con los patrones del propio crecimiento de las plataformas institucionales. Análoga discusión ocurre con los enormes esfuerzos en materia de reconocimiento mutuo de títulos. En un país el título académico otorga automática o semiautomáticamente la habilitación profesional, en otros no. Consiguientemente, sistemas de evaluación idénticos tendrán alcances distintos en países de diferente tradición jurídica. Es que la relación del Estado con las universidades y las profesiones tiene profundas diferencias. No es lo mismo pedir más independencia en Francia, donde los profesores y los planes de estudio son aprobados y designados por el Estado francés, que en EE.UU., donde la distancia entre Estado federal e instituciones de educación superior es inmensa.

En segundo lugar, cuando las plataformas se expanden y el número de instituciones es creciente, lo más sencillo es crear un sistema que diga quién es quién. Con ello, existe un punto nuevo de la relación entre el Estado y la sociedad. Cuando eran pocas las universidades y con una matriculación proveniente de manera exclusiva de los sectores dominantes, la autorregulación se presentaba como natural. Al crecer los sistemas y el acceso de nuevos segmentos sociales, esto es, cuando surge una universidad de masas, el Estado debe asegurar un nivel de calidad que permita sobre todo a aquellas familias que no tienen universitarios que los oriente a elegir a una institución que los forme en condiciones calificadas. Es muy difícil que alguien de sectores medios con una trayectoria universitaria se inscriba en una universidad ignota, pero ello es frecuente en los sectores beneficiarios de una movilidad social ascendente. Es ejemplificador en esta cuestión lo sucedido hace poco en Ecuador. Con la excusa de la autonomía, en ese país se cometieron verdaderos desmanes académicos que obligaron al Estado Nacional a cerrar 14 instituciones que mal atendían a 35 mil estudiantes.

Un último elemento deviene del jaque a la reputación construida por las tradiciones. ¿Qué pasaba cuando no había estas agencias de evaluación? ¿Quién distribuía la legitimidad o el reconocimiento académico? ¿Acaso éramos todos iguales? Por cierto, existía una estructura de prestigio académico que, en general, estaba originado en una universidad o, en algunos casos, en países con más desarrollo en carreras de distintas universidades (en química esta universidad, en

física tal otra y en medicina tal otra). Los sistemas de evaluación y acreditación tienden a poner en cuestión el sistema de legitimidad basado en la reputación tradicional. Por eso en todos los países las universidades medianas y pequeñas tienden a estar a favor de estos sistemas y la universidad más importante del país tiende a estar en contra. Obviamente, soy de lo que cree que un sistema que explicita sus criterios es mejor que uno basado en la impresión y en el prejuicio de los más reconocidos. Y en este sentido, me declaro un firme defensor de estos sistemas.

LA INTERNACIONALIZACIÓN

Lo expuesto se complejiza aún más ante los procesos de internacionalización, requiriéndose, de manera importante una redefinición de la relación entre universidad y Estado. Lo cierto es que todo el proceso globalizador de los últimos años tiende muy fuertemente al debilitamiento de los Estados. Ese predominio de la globalización, amplificado con el desarrollo de las nuevas tecnologías, hace que los Estados nacionales sean muy precarios y, en ocasiones, sus capacidades quedan perforadas de varias maneras. Una de ellas, y en este contexto, existe el riesgo latente de que las agencias de acreditación, amparadas en un poder tecnocrático y muy dependiente del poder globalizado, se aparten de los objetivos de los Estados nacionales.

Y doy un ejemplo cercano. Hace poco, en la Facultad que quizá sea la más globalizada de Argentina, la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires, que predominantemente escribe artículos en idioma extranjero, que publica en revistas con arbitraje internacional, que toma en cuenta las exigencias básicas disciplinarias de los países dominantes, votó en contra de ser acreditada por la agencia estatal. Esto es, muestra libertad y autonomía frente al Estado argentino pero muestra una dependencia enorme en relación a los grandes centros de poder mundial. La internacionalización amerita numerosas discusiones, merece reflexionar sobre dónde establecer el prestigio ¿En estas revistas con referato mundial? ¿América Latina está generando su propio sistema al respecto? ¿Cómo los apoyamos? ¿Cómo los desarrollamos? Más recientemente aún, en nuestro país se ha producido un acuerdo entre las principales agencias científicas y las universidades para que las patentes producidas por nuestros investigadores tengan un peso que antes estaba oscurecido por la mera producción de papers. Uno y otro ejemplo son pertinentes a la hora de pensar los sistemas de evaluación. ¿Se inclinan a una aceptación pasiva de la globalización? O, por el contrario, ¿buscan impulsar una capacidad científica y tecnológica autocentrada? La experiencia internacional de los sistemas muestra una verdadera gradación entre ambos extremos. Desde la inserción pasiva en los esquemas globalizantes hasta el rechazo total de los mismos, puede encontrarse todo tipo de ejemplos, igual que en el mundo universitario. Ni todas las universidades son perfectas y obedecen un deber ser kantiano, ni todos los sistemas de evaluación y acreditación son perversos, y obra de Satanás.

Doble juego de criterios

La globalización está regida por los grandes centros de poder. Y, siendo muy difícil definir reglas para el mundo, si es imperativo establecer directrices para que algunos aspectos de ese mundo no afecten a nuestros países. La estructuración del prestigio académico mundial es clave, al respecto. Algunas disciplinas están menos afectadas, pero en otras las estructuras de legitimación están híper-globalizadas y sus comunidades universitarias estrechamente vinculadas. ¿Cómo ligar sistemas de evaluación y acreditación tan disímiles? La ya mencionada tensión entre perspectivas sobre los criterios (propios o internacionales) se erige como relevante. Una experiencia apreciable proviene del Mercosur. Brasil, Uruguay, Paraguay y Argentina, además de Chile y Bolivia e incluso Colombia y Venezuela construyeron progresivamente un sistema de acreditación para algunas disciplinas profesionales. Si bien oneroso por la metodología por la que se ha optado, avanzado el sistema, cerca de un centenar de académicos por disciplina tomaron conocimiento de la realidad de esos seis países más allá de las de su país de residencia o de formación posgradual (a menudo en países desarrollados) y fueron creando redes universitarias hasta antes prácticamente desconocida. Se trata de una experiencia regional de construcción de criterios entre países, esto es, de la edificación de parámetros que atiende las particularidades internas y que contribuyen a la cooperación entre los países participantes. En ese sentido la experiencia es interesante y también atrayentes fueron los límites de esa experiencia. Además del costo ya comentado, no es formalmente aceptada en términos de aval para el reconocimiento mutuo de títulos profesionales. Es que el tránsito del mundo académico al mercado laboral de las profesiones es complejo y lleno de obstáculos que hablan de lógicas diferentes. En síntesis, la evaluación y acreditación debe ser inscripta dentro de un proceso mayor que tiene como foco de reflexión el cómo atender la transnacionalización y la internacionalización del mundo universitario.

Calidad y pertinencia de los indicadores

A menudo se suscitan discusiones entre los enfoques cualitativos y cuantitativos de medición de los procesos y resultados de la universidad. Las discusiones de la relación entre calidad y cantidad son vastas y críticas. No obstante, no hay una ruptura entre lo cualitativo y lo cuantitativo, sino que, en numerosas ocasiones, se suele medir lo fácil porque lo difícil resulta complicado estimar, o se importan indicadores de acceso internacional habitual sin analizar la importancia que tienen en el contexto nacional y tampoco se hace el esfuerzo por desarrollar indicadores complejos que atiendan a la pertinencia; o se incorporan checklists sin desarrollar indicadores detallados. De este modo, lo que está bajo la lupa es la falta de pertinencia del indicador, no su tipología, no si es cuantitativo o cualitativo.

También es cierto que las variables o, a veces, los indicadores cualitativos tienen el riesgo de dependencia por parte de quién los analiza. Por ejemplo en Argentina el sistema de acreditación de grado posee estándares más detallados que el de acreditación de posgrados. ¿Cuál es la queja de todos los rectores en relación a las acreditaciones de posgrado? *“Los pares hacen lo que quieren”*. Esos son los extremos de ambos tipos de indicadores: los cuantitativos tienden a forzar en números características que, a veces, no son tan fácilmente encuadrables; los cualitativos están sujetos a la interpretación –y, por ende, al arbitrio– de quien los utiliza.

Evaluar al evaluador

Las agencias de evaluación y acreditación tienden a estar en condiciones de distribuir legitimidad siempre y cuando haya confianza en esa agencia. ¿Quién evalúa a los evaluadores? ¿Quién controla a los controladores? Si bien existen procesos que se promueven internacionalmente, no hay recetas únicas y en general se recurre excesivamente al mundo académico y poco al mundo profesional y, con ello, se sesga la evaluación de la propia agencia. El tema de la confianza no admite una receta única, requiere de soluciones distintas en relación a los rasgos que tenga ese país o el desarrollo de la respectiva comunidad.

CONCLUSIÓN Y CUATRO ASUNTOS A CONSIDERAR

En casi todos los países tiende a predominar la visión de la comunidad universitaria preexistente, sus virtudes y también... sus vicios.

En este sentido, me interesa destacar cuatro cuestiones que deberían tenerse siempre en cuenta a la hora de analizar los sistemas de evaluación, a fin de atenuar sus efectos perversos y potenciar sus posibilidades positivas.

En primer lugar, todos los sistemas de evaluación son conservadores y es muy difícil revertir tal situación. Cuando se suscita una experiencia nueva no se sabe si va a ser extraordinaria o un fracaso y, por tal motivo, no está legitimado. Entre las posibilidades, podría pensarse en sistemas duales que atiendan a, por ejemplo, los posgrados comunes y a aquéllos que resulten innovadores, con requisitos distintos. El conservadurismo en el mundo universitario en general es difícil de romper y en el mundo de las agencias lo es aún más. Y recordemos aquí también que el sistema de selección de pares tiende a privilegiar a los académicos consagrados, lo que no los hace precisamente innovadores.

En segundo lugar, la aceptación acrítica de los estándares mundiales. Como se ha expuesto previamente se requiere esfuerzo e inteligencia para gestar criterios que atiendan la dinámica y legitimidad de las disciplinas de modo tal que atiendan a las necesidades locales, sabiendo de la vocación internacionalista de la ciencia.

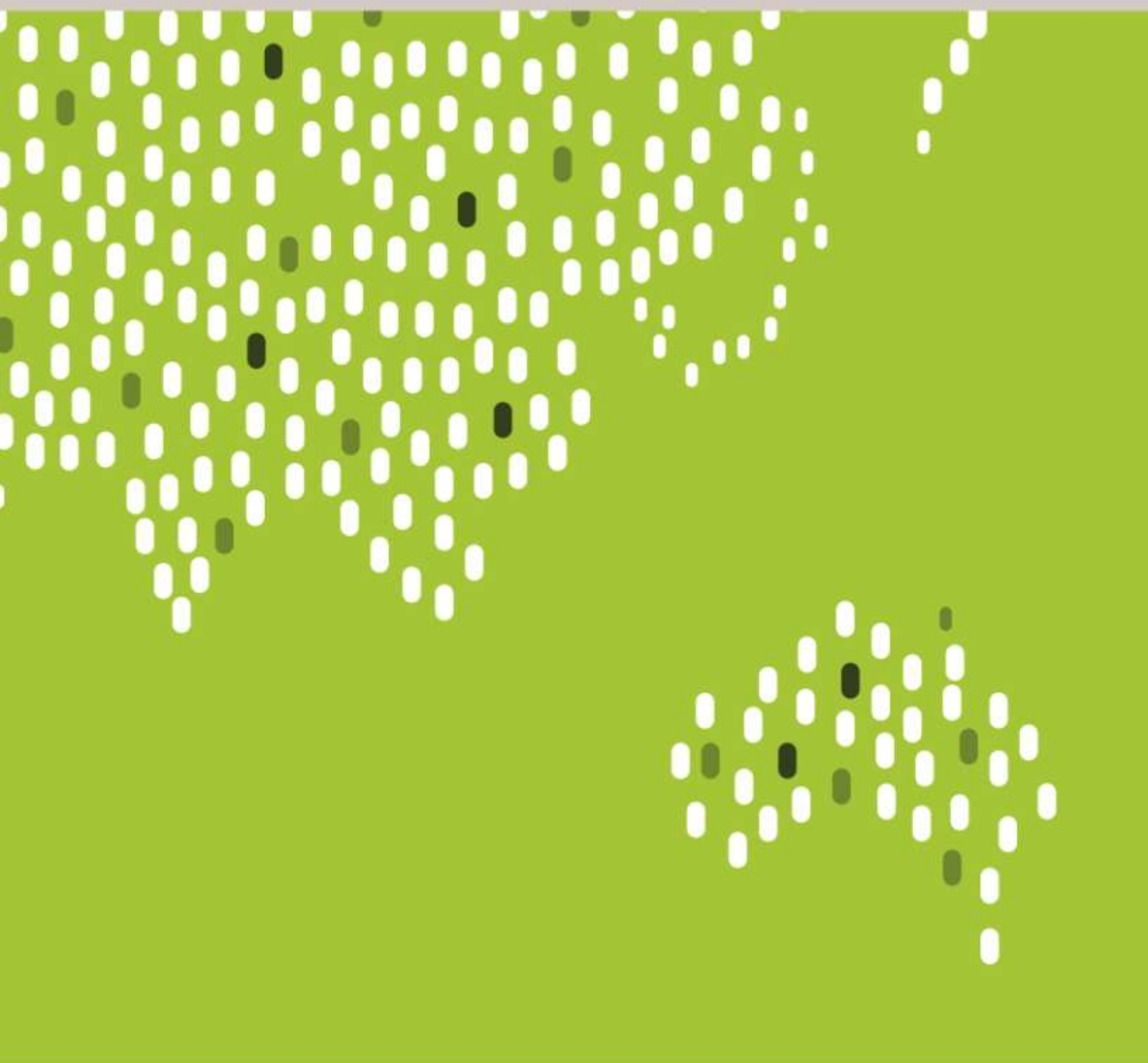
En tercer lugar, la hiper-regulación. A medida que se instalan los sistemas crece la demanda por la obtención “del sello legitimador”. Ello conduce a una enorme cantidad de regulaciones que desnaturaliza el principio constitutivo de estos sistemas de calidad e innovación que deberían ser lo menos invasivos posible. Al igual de lo que ocurre en el área médica, hay que esforzarse porque los métodos de estos sistemas sean muy poco invasivos.

Por último, la burocratización. Ese riesgo es mayor a medida que se instituyen los organismos y, con ello cabe el riesgo de la simulación mencionada anteriormente. Debe atenuarse el efecto Zelig, esto es, buscar que no haya un mimetización de la institución evaluada con lo que le gusta a la agencia evaluadora.

Con estos cuatro problemas quiero terminar aquí mi exposición, que se centra en llamar la atención sobre problemas ínsitos de la evaluación, pero que en ningún momento ponen en cuestión la utilidad que han tenido los mismos en el mejoramiento del mundo universitario.

Así, la evaluación y la acreditación se dirimen entre su razón social y su razón académica. Pero nada es tan raro, ni tan extraño, ni tan original para que nadie en el país pueda comprenderlo. Si fuera así, lo que está en jaque es el modo en que se reproduce la masa crítica de nuestros países.

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA MIRADA DESDE CADA CONTEXTO



EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA MIRADA DESDE CADA CONTEXTO

Alicia Inciarte González

ainciart@gmail.com

Universidad del Zulia

Venezuela

INTRODUCCIÓN

Abordar el tema de Evaluación y Acreditación de la educación superior introduce a un escenario complejo y controversial, más aún si se intenta desde el compromiso de asumirla e impulsarla en la práctica. La tesis que se desarrolla en este trabajo plantea que sobre el tema se ha construido mucha inteligencia, se ha sido prescriptivo, en muchos casos con discurso florido y bien argumentado, esto se refleja claramente en la realización de congresos, reuniones, proyectos, propuestas, declaraciones y publicaciones nacionales e internacionales sobre el tema; donde se muestran diferentes tendencias, modelos y propuestas; sin embargo, no siempre ha llevado su correlato en la práctica; por tanto el planteamiento es que hay que concretar y compartir experiencias de evaluación y acreditación, además de seguir generando aportes teóricos y tecnológicos desde los aprendizajes construidos.

No creemos que se trata de la ausencia de experiencias significativas en América Latina, si no de llegar a propuestas que además de las prescripciones ya conocidas y aceptadas como muy útiles, se toman en cuenta las necesidades, las nuevas demandas y las diferencias contextuales, y más que repeticiones, rutinas y formularios, se llegue a sistemas que atiendan a la multidimensionalidad y diversidad de los procesos de la educación superior.

En América Latina se viene trabajando desde hace más de 20 años por el desarrollo de una cultura de la evaluación y la acreditación, esto se evidencia en el surgimiento de sistemas nacionales e internacionales, en la mayoría de los países se han generado normas, organismos, procesos y metodologías para asumir la orientación y certificación de la calidad, en algunos casos con enfoques comunes, en otros diversos; se han impulsado sistemas regionales y globales. Cada una de estas propuestas se ha planteado como esencia la búsqueda y sostenimiento de la calidad, para garantizar pertinencia, efectividad, eficiencia, sostenibilidad y responsabilidad de la función académica, social y pública de la educación superior, especialmente al generar conocimiento, tecnología, formación y oportunidades para contribuir con el recurso humano y el conocimiento para la superación de la pobreza, la desigualdad y la marginación.

La diversidad de enfoques de evaluación en educación superior se inspiran y toman significado a partir del interés de cada uno de los actores situados en la educación superior. Para las instituciones la calidad se orienta al cumplimiento de los requisitos, normas y reglamentos; para la sociedad a la pertinencia en la solución de problemas; desde los sistemas de producción de conocimientos es la generación y actualización de la ciencia y los planes de estudio; para el mercado de trabajo la calidad se alinea a los requerimientos del sector productivo.

En la expresión de estos intereses hay aspectos comunes a tener en cuenta, como son: funciones, diversidad de contextos, creación e intercambio de conocimiento, socialización, formación, movilidad e integración de redes. Lo anterior nos lleva a visualizar una intencionalidad colectiva o acuerdos, los cuales se perciben al analizar diferentes sistemas de evaluación.

Desde esta mirada, se expone la experiencia de una institución de educación superior que ha decidido trabajar la calidad como soporte para un Plan de Desarrollo Prospectivo y Estratégico que da valor fundamental a la internacionalización y a la responsabilidad social. En la presentación de la experiencia se irán tejiendo las decisiones y descripción de las acciones con los aportes teóricos que son de mayor interés global. Se trata de la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, en Maracaibo-Venezuela.

CONTEXTO PARA HACER DE LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN, PRINCIPIO Y RAZÓN DE LA CALIDAD

Se comparte la concepción de la calidad como la suma e integración de su pertinencia, eficiencia, efectividad y eficacia, orientada por una visión declarada (Villarreal, 2002). Cada una de estas categorías, se convierte en una dimensión que hace aportes a un concepto integrado. Por su parte la pertinencia se visualiza en cuanto a la misión y visión institucional y a planes y proyectos derivados de ellas. El funcionamiento se evalúa en términos de eficiencia, y los resultados se evalúan en cuanto a efectividad y eficacia.

La pertinencia puede ser externa (social) o interna (institucional). Como pertinencia social externa se entiende la congruencia entre las expectativas del contexto y la oferta institucional o programática. La pertinencia interna se concibe como la congruencia entre la plataforma teleológica de la institución y/o del programa, además de los recursos y procedimientos que se arbitren para la consecución de aquella.

Por último, la efectividad o eficacia está referida, por una parte, al logro de los objetivos y metas en el ámbito de la institución, y por la otra, al impacto del logro de objetivos a nivel extra universitario. En otras palabras, a la repercusión del programa con sus productos y transformaciones.

La significación de cada una de estas dimensiones se plasma en el Plan Prospectivo Estratégico de la institución a la que se refiere este trabajo, que asume métodos de investigación-evaluación prospectivos-estratégicos que conducen a conocer lo que tenemos y definir lo que queremos; así mismo enseñan cómo pueden corregirse las desviaciones, debido a las modificaciones que se producirán en el entorno exterior y, en consecuencia, cómo gobernar la organización hacia el futuro, en la dirección que él mismo haya fijado. Lo que resulta importante compartir aquí es lo que queremos, de allí que la visión que se plantea es ser “una organización inteligente, innovadora, que aprende y ejerce liderazgo ético, académico y científico en el ámbito nacional e internacional” (División de Estudios para Graduados, FHE-LUZ 2012-2015; 2012:10).

Para el cumplimiento de esta visión se plantean seis ejes fundamentales:

- Calidad e innovación en la formación de postgrado, la investigación y la extensión de la producción científica.
- Eficacia, eficiencia y transparencia en la gestión académica y administrativa.
- Integración con el entorno para incidir en el desarrollo socioeconómico local y regional, en el marco de políticas de responsabilidad social ampliada.
- Internacionalización de las actividades y servicios de los programas de postgrado.
- Desarrollo de ambientes de trabajo adecuados.
- Liderazgo y posicionamiento de la división de estudios para graduados.

Con la decisión de trabajar por la calidad como base para el desarrollo de estos ejes, una de las acciones fue someterse a sistemas de evaluación interna y externa, lo que busca generar esfuerzos por la internacionalización y el cumplimiento de la responsabilidad social y, al mismo tiempo, evolucionar hacia logros deseados; para ello se hizo un estudio de diferentes sistemas de evaluación acreditación al que se podría acudir para lograr la certificación de la calidad y en paralelo ir conformando un modelo propio de evaluación que responda, tanto a las exigencias de calidad nacional, como a los grandes parámetros y exigencias internacionales, con la idea de crear un instrumento heurístico y orientador en el contexto institucional.

En cuanto al primero de los aspectos señalados, se revisaron diferentes sistemas de evaluación y acreditación internacionales; como producto de ese estudio se encontró identificación con los sistemas nacionales y regionales en América Latina, principalmente en su tendencia de apoyo y exigencia del mejoramiento continuo. En la Tabla 1 que se presenta a continuación, se expresan algunas de las variables que se consideraron importantes para la revisión, se convirtieron en insumos para un modelo propio y permitieron tener elementos para acceder con éxito a estos sistemas.

Tabla 1. Cuatro sistemas de evaluación de la educación superior en América Latina.

Descriptores	UDUAL 2008-México	ACURSUR 2008- Estado Asociados a MERCOSUR	SINAES 2004-BRASIL	SNA 1998- COLOMBIA
Nombre o denominación	Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la educación superior en América latina y el Caribe. Modelo “V”	Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de sus respectivas titulaciones en el Mercosur y Estados Asociados	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior	Sistema Nacional de Acreditación.
Institución diseñadora y/o aplacadora	Diseña: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. (UDUAL) Aplica: Red Internacional de Evaluadores (RIEV)	Diseña: MERCOSUR, Sector Educativo (SEM) Aplica: Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA)	Diseña: CEA Comisión especial de evaluación. Aplica: Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP)	Diseña: <u>Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES)</u> . Aplica: Consejo Nacional de Acreditación (CNA)

Tabla 1. Cuatro sistemas de evaluación de la educación superior en América Latina (Continuación)

Descriptores	UDUAL 2008-México	ACURSUR 2008- Estado Asociados a MERCOSUR	SINAES 2004-BRASIL	SNA 1998- COLOMBIA
Objeto y alcance	Programas de pregrado, postgrado, de investigación y extensión en las universidades de América Latina y el Caribe.	Carreras de universidades en los estados parte de MERCOSUR o Estados Asociados.	Instituciones, carreras, programas de postgrado, cursos, áreas, estudiantes. Alcance nacional	Instituciones y programas de pre y postgrado de Educación Superior. Programas de docencia, investigación y extensión o proyección social. Alcance nacional
Justificación o intencionalidad	Mejoramiento permanente de la Calidad de la educación superior y con ello el mejoramiento de la calidad de vida de la región.	Creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de sus respectivas titulaciones en el MERCOSUR y estados asociados.	Promueve la mejora de la calidad de la enseñanza, investigación, extensión y gestión académica.	Registro calificado, indispensable para el funcionamiento de los programas académicos. Busca mejorar la calidad, hacerse visible internacionalmente, acreditar, favorecer la movilidad.
Proceso de selección	Por solicitud de las universidades para que evalúen alguno de sus programas de formación, investigación, extensión.	De carácter voluntario y pueden solicitarla las instituciones oficialmente reconocidas y habilitadas para otorgar títulos, de acuerdo a la normativa legal de cada país y que tengan egresados.	Se aplica por ley en todas las instituciones públicas y privadas.	Voluntario, por parte de las instituciones.

Tabla 1. Cuatro sistemas de evaluación de la educación superior en América Latina (Continuación)

Descriptores	UDUAL 2008-México	ACURSUR 2008- Estado Asociados a MERCOSUR	SINAES 2004-BRASIL	SNA 1998- COLOMBIA
Procesos desarrollados	1. La institución interesada solicita la acreditación. 2. La RIEV hace examen detallado de la documentación enviada para emitir una opinión sobre si el programa es pre-acreditable o acreditable. 3. RIEV hace una visita a la institución. 4. E RIEV y los pares evaluadores ofrecen un taller. 5. RIEV elabora el informe testimonial del proceso de acreditación, incluyendo recomendaciones.	1. Autoevaluación por parte de la universidad respectiva. 2. Evaluación externa por comité de pares 3. Resolución de acreditación	Procesos internos y externos Cada ciclo se completa en 3 años. Evaluación Institucional. - Autoevaluación - Evaluación externa inter pares. - Autorización, acreditación y re-acreditación Evaluación de programas. - Evaluación externa. Evaluación del Estudiante. - Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE).	Autoevaluación, Evaluación externa (por pares) Evaluación Final por el Consejo Nacional de Acreditación.
Instrumentos de registro	Instructivo para la Acreditación de Programas educativos Modelo V.	Instructivo que guía el registro de los datos solicitados de las carreras.	Cuestionarios, manuales y documentos para valorar: El estudiante, los cursos de modulo, la enseñanza, censos de estudiantes, perfiles institucionales y evaluación interna - externa.	Guías para: Apreciación de condiciones iniciales, Auto-evaluación con fines de acreditación, Evaluación externa y Renovación de la acreditación.
Actores que participan	Directivos, profesores, estudiantes, empleados, pares evaluadores y los pares disciplinarios (Comité Acreditador).	Pares o expertos externos de la comunidad académica o profesional, con reconocida trayectoria docente, científica y en gestión equivalente a la desarrollada por la carrera en acreditación.	Comisión Propia de Evaluación (CPA), creada en cada institución, profesores seleccionados y capacitados de otras IES, especialistas de área y un experto institucional.	Institución, Comunidades académicas, Consejo Nacional de Acreditación y Ministro de Educación Nacional, en lo que corresponde a su reconocimiento público.

Tabla 1. Cuatro sistemas de evaluación de la educación superior en América Latina (Continuación)

Descriptores	UDUAL 2008-México	ACURSUR 2008- Estado Asociados a MERCOSUR	SINAES 2004-BRASIL	SNA 1998- COLOMBIA
Destino de los resultados	RIEV elabora el informe testimonial del proceso de acreditación, incluyendo recomendaciones para mejorar el programa	El Sistema de Información y Comunicación pública los acuerdos y documentos producidos.	Ministerio de Educación da a conocer los resultados de la evaluación. Informa a los estudiantes individualmente sobre los resultados del examen.	Se presentan en acto público de reconocimiento de la acreditación.
Categorías que analiza el sistema (cada una es sistematizada en indicadores por los diferentes sistemas)	1. Referentes y modelos normativos de la institución y del programa 2. Resultados 3. Desarrollo 4. Plan de estudios 5. Gestión académica-administrativa 6. Evaluación del impacto interno y externo del programa 7. Elementos para la evaluación de programas de investigación	1. Contexto Institucional (Identificación de la institución e identificación de la carrera) 2. Proyecto Académico 3. Comunidad Académica (Recursos Humanos) 4. Infraestructura	1.Misión y plan de desarrollo institucional 2.Política para enseñanza, investigación, postgrado, extensión y sus formas de organización 3.Responsabilidad social 4.Comunicación con la sociedad 5.Políticas de personal 6.Organización y gobierno 7.Infraestructura física 8.Planificación y evaluación 9. Políticas y estrategias de atención a estudiantes 10.Sustentabilidad financiera.	1.Misión y proyecto institucional 2.Estudiantes 3.Profesores 4.Procesos académicos 5.Bienestar institucional 6.Organización, administración y gestión 7.Egresados e impacto sobre el medio 8.Recursos físicos y financieros

Fuente: Bozo, Camacho, Casilla, Inciarte, Parra (2011)

La búsqueda de criterios de calidad, entra en los acuerdos alcanzados en el discurso explícito, sin embargo los sistemas de evaluación desarrollados, que concretan este acuerdo, presentan diversidad de orientaciones que deben ser analizadas desde los múltiples rasgos que los caracterizan (Bozo, Camacho, Casilla, Inciarte, Parra; 2011). El propósito de analizar aspectos esenciales que integran sistemas de evaluación de la calidad de la Educación Superior en América Latina, se orientó a:

- Aprender de las experiencias alcanzadas y contribuir a superar los desatinos de las mismas.
- Brindar un sistema de apoyo conceptual y operativo sobre calidad y contribuir a que las universidades construyan sus modelos de evaluación.
- Entrenamiento en la construcción de indicadores de calidad sobre la Educación Superior.

El otro esfuerzo del plan de trabajo fue la construcción de un modelo de evaluación de los programas, el cual integró tanto las exigencias nacionales como los lineamientos institucionales. Este modelo de Evaluación de la Calidad de los Programas de Postgrado (MECAP), está conformado por dimensiones, categorías, sub-categorías, propiedades, estrategias/técnicas y actores, tiempo y producto. En la tabla 2 se describe una síntesis, a manera de ejemplo, de algunos componentes fundamentales del modelo.

Tabla 2. Modelo de Evaluación de los Programas de Postgrado.

Categorías	Subcategorías	Propiedades
Diseño del Programa	Justificación	- Fundamentación Histórico-contextual, filosófica y conceptuales. - Diagnóstico. - Misión, Visión, políticas. - Interdisciplinariedad. - Grado de correspondencia entre fines, objetivos de la institución y el contexto social. - Capacidad para responder a las necesidades de la sociedad. - Capacidad de respuesta ante situaciones no planificadas.
	Características Generales del Programa	- Definición. - Objetivos Generales y Específicos: Coherencia con la fundamentación. - Perfil de ingreso. - Perfil de egreso. - Actividades Académicas en unidades crédito - Grado a otorgar. - Requisitos de Ingreso. - Criterios de Selección. - Disposición de políticas de ingreso y selección de estudiantes. - Régimen de permanencia. - Requisitos de Egreso. - Unidades Crédito mínimas a aprobar.
	Plan de Estudio	- Curso Introductorio. - Formación básica y específica. - Asignaturas obligatorias y electivas. - Práctica profesional. - Actividades de Investigación.
	Evaluación	- Actualidad de los conocimientos. - Estrategias didácticas. - Evaluación de las Unidades Curriculares. - Rendimiento de los estudiantes. - Persecución, productividad e impacto.
	Investigación	- Líneas de Investigación. - Proyectos y Programas de investigación. - Líneas compartidas con centros de investigación. - Relación de las líneas con unidades curriculares. - Organismos que participan en los Proyectos de Investigación. - Premios obtenidos. - Productividad de las líneas de investigación. - Fuentes de financiamiento.

Categorías	Subcategorías	Propiedades
	Trabajo Especial de Grado, Trabajo de Grado o Tesis Doctoral	- Reglamentación para la presentación y defensa. - Calidad y Pertinencia de las tesis. - Tesis publicadas y/o citadas. - Tutorías. - Cambios generados.
Diseño de las unidades curriculares	Elementos del Diseño Instruccional	- Justificación. - Nº de horas de dedicación de los participantes. - Modalidad de interacción. - Programas.
Planificación	Administrativa	- Costos e ingresos. - Fuentes y políticas de financiamiento. - Existencia de Políticas de ingresos propios. - Dependencia responsable de la administración. - Inversión en proyectos de desarrollo.
	Académica	- Políticas Normas y procedimientos de Planificación. - Criterios para asignar carga docente. - Nº de horas curriculares del plan. - Régimen de estudio. - Administración de la docencia.
Infraestructura	Planta física	- Centros e Institutos de Investigación. - Bibliotecas, electrónica y red académica, Internet. - Sistema de información de apoyo a los procesos administrativos. - Laboratorios, cubículos y aulas de clase (Dotación y equipamiento). - Accesibilidad para minusválidos. - Infraestructura. - Auditorios y salas de lecturas.
Documentos Que Guía en la ejecución y gestión	Normas y procedimientos	- Normas. - Plan Estratégico y operativo. - Reglamento de Estudios para Graduados y Defensa de Trabajo Especial de Grado, Trabajo de Grado o Tesis Doctoral. - Manual de procedimientos administrativos.
Órganos y cargos de decisiones	Políticas institucionales del desarrollo del postgrado	- Políticas de evaluación. - Aprobación de las creaciones, reformulaciones, acreditaciones, re-acreditaciones. - Cursos conducentes o no grados académicos. - Designación de evaluadores de los programas. - Distribución del presupuesto y políticas de Financiamiento - Propuesta de programas. - Reuniones de Coordinación. - Informe semestral de la Coordinación. - Supervisión de actividades académicas. - Presentación de recaudos.
Docentes, investigadores, participantes, entornos	Funcionamiento y logros	- Funcionamiento y significado del Programa. - Impacto de los aportes. - Calidad de las acciones. - Satisfacción de los actores. - Logros compartidos. - Desempeño institucional.

Categorías	Subcategorías	Propiedades
Unidad de Evaluación y Acreditación	Evaluación	- Creación, reformulación y acreditación de programas.
	Creación	- Cumplimiento normativas nacionales.
Unidad de Evaluación y Acreditación	Reformulación	- Productividad.
	Acreditación Re-acreditación	- Actividades de formación y actualización en la Evaluación y Acreditación.
Unidad de Evaluación y Acreditación		- Mecanismos para divulgar los avances.
		- Modelo de evaluación.
Unidad de Evaluación y Acreditación		- Tipo de evaluación (interna, externa, mixta).
		- Periodicidad.
Autoevaluación	Modelo de autoevaluación del programa	- Uso de los resultados.
		- Comisión de autoevaluación.
Autoevaluación	Modelo de autoevaluación del programa	- Pertinencia y viabilidad del modelo.
		- Participación de los actores.
Autoevaluación	Modelo de autoevaluación del programa	- Disponibilidad de recursos humanos, financieros, infraestructura.

Fuente: Velazco, Inciarte y Marciano. (2011)

Las estrategias que integra el modelo son: jornadas de autoevaluación, talleres de discusión y participación, en los que se discuten intereses e intenciones colectivas; entrevistas a actores claves, encuestas, análisis documental, sistematización y seguimiento del programa, elaboración de informes de evaluación, FODA, diseño de una base de datos e instrumentos de evaluación para cada variable a ser evaluada, constituir equipos de trabajo; jornadas de evaluación externa, seguimiento permanente de las actividades, formación, asesoramiento e informes periódicos del avance en los procesos de evaluación.

El diseño y asunción de un modelo propio de evaluación que busca orientar los procesos internos hacia la aproximación a una visión propia, se inspira en Royero (2010) quien caracteriza la calidad como concepto multidimensional, complejo y hasta posiblemente inexistente, si no se materializa en acciones y decisiones; de allí que haga falta analizar, crear y argumentar: categorías e indicadores propios, contextuales y significativos que hagan más cercano y asumido ese concepto. Esta es nuestra tesis, consideramos que es una de las principales estrategias para impulsar la cultura de la evaluación. Una interpretación que subyace en los conceptos de Royero (2012), es que la calidad responde a las exigencias sociales y es sinónimo de transformación y adaptación a las exigencias nacionales y globales. Desde esta perspectiva, no habrá compromiso con la Responsabilidad Social Ampliada, si no lo hay también a nivel el institucional, de hacer las cosas bien y mantener un ritmo de mejoramiento continuo.

La operatividad de este modelo va acompañada de una instancia institucional denominada “Sección de Evaluación Acreditación” y de un programa de formación para los actores responsables de llevar adelante los procesos. Los objetivos generales de la Unidad de Evaluación y Acreditación son: 1. Fomentar la cultura de la calidad; 2. Coordinar, asesorar y conducir el desarrollo de los procesos de creación, evaluación, reformulación, acreditación y re-acreditación; 3. Asesorar y supervisar la ejecución de los convenios específicos; 4. Sistematizar información sobre el desarrollo académico de los Programas (Inciarte, Casilla, Velazco, 2010). El cumplimiento de todos estos objetivos se materializa en insumos para la reformulación de orientaciones y las ejecuciones que guían el plan de desarrollo institucional en todas sus áreas, en lo académico, administrativo, comunicacional, etc.

Por su parte el plan de formación se orienta a: desarrollar y fomentar procesos de evaluación y acreditación de los programas de postgrado, aplicar criterios de evaluación continua, involucrando a todos los actores o decisores implicados en un programa, implementar estrategias pertinentes para la creación, reformulación, acreditación y reacreditación de programas, (Inciarte, 2010).

Uno de los aportes de la experiencia de evaluación ha sido la construcción de estrategias para evaluar la Responsabilidad Social como una dimensión por la que se ha decidido la organización. En este sentido lo primero fue definir un cuerpo de políticas de compromiso social; y con base en esas líneas orientadoras se propuso un plan para su incorporación al sistema de desarrollo y evaluación institucional. Su evaluación partió de considerarla “como el

compromiso organizacional de desarrollar proyectos y experiencias en corresponsabilidad con los actores, organizaciones públicas, privadas y las comunidades; en el estudio y la gestión de procesos para la solución de sus necesidades y para la construcción de posibilidades sustentadas en sus aportes, capacidades e iniciativas, oportunidades y recursos, a fin de lograr un impacto favorable en el desarrollo humano sustentable, social y autónomo” (Casilla, Camacho, Inciarte, Bustos, 2011:3).

La interrelación entre la educación superior y la comunidad, como ámbito de realización de la Responsabilidad Social Ampliada, construye vínculos, alianzas y proyectos que ponen en común sus intenciones, conceptos, valores o principios directrices, atendiendo la naturaleza de los involucrados, su historia y acciones, tanto a lo interno como a lo externo de las organizaciones; sus espacios, actores, normas, políticas y decisiones. (Casilla, Camacho, Inciarte, Bustos, 2011:3). Este espacio de interacciones involucra una transformación en lo medular de la educación superior, en su propia identidad, por lo que para impulsar la evaluación es necesario superar obstáculos epistemológicos, culturales, psicosociales, institucionales, teórico-metodológicos, organizacionales y económicos; al reconocer la necesidad e intencionalidad de homogeneizar acciones a partir de una heterogeneidad de actores y visiones (Casilla e Inciarte, 2010). Esos espacios de interrelación constituyen un escenario válido para la evaluación.

APORTES DE UNA VISIÓN Y UNA FORMA DE HACER LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Algunas de las reflexiones generales que han surgido durante el proceso, las cuales se consideran importantes de compartir, puesto que se han vivido como lecciones aprendidas y líneas de trabajo por transitar, son las siguientes:

- La decisión de asumir la calidad como fundamento de la concepción y el hacer de una institución de educación superior, debe partir de un proyecto institucional que plasme y sistematice la visión y cómo desarrollarla en la vivencia y los aportes. Éste Plan debe orientarse con una visión prospectiva y copar la escena, mantener vivo el debate como modelo de gestión, para que los actuantes lo asuman y le den el sentido colectivo, en general describe el paradigma de calidad que la institución asume.
- La evaluación y acreditación no es suma y revisión de indicadores, sino una trama de interacciones que se dan en el nivel de los actores, así como de lo institucional, local, nacional y global. Su intención no es sólo la certificación de la calidad, más es un ejercicio permanente y oportuno para el desvelamiento de oportunidades insertas en las instituciones, la definición de líneas de mejoramiento continuo, de posible y necesarias líneas de interacción con la sociedad, así como de referentes para la conformación de propuestas que lleven a superar la situación presente.
- Asumir el proceso de evaluación y acreditación en la institución exige: crear las instancias coordinadoras y de acompañamiento, abrir espacios para la discusión y participación, formar a los actores, generar soportes para el manejo y difusión de la información, promover contactos y redes interinstitucionales que apoyen en la evaluación externa, establecer tiempos y metas.
- La decisión por la calidad, su asunción en la dinámica institucional es apoyo fundamental para asumir el desarrollo de la educación superior desde el paradigma de lo social, estableciendo responsabilidades y líneas de realización.
- La evaluación y acreditación interna que genere credibilidad hacia adentro, y la externa con instituciones acreditadoras fuertes, abre espacios bien fundados para la cooperación y la internacionalización. Este es un camino que hay que recorrer con visión constructiva, implica tiempo, recursos, decisiones oportunas y registro de los logros.
- La evaluación, es un proceso que involucra a todas las instancias institucionales, que participan en el diseño, ejecución, gestión y/o la evaluación. Cualquier cambio que se produzca en los niveles institucionales o extra institucionales podría afectar directa o indirectamente estructura y funcionamiento, por ello la decisión de evaluación impacta todo el ámbito institucional.

Esta lecciones nos comprometen a seguir adelante en el descubrimiento de cuáles son la claves para impulsar la evaluación, acreditación, responsabilidad social y calidad como retos de las instituciones de educación superior.

REFERENCIAS.

Bozo, A; Camacho, H; Casilla, D; Inciarte, A; Parra, M. (2011). **Proyecto criterios e indicadores para evaluar la educación superior**. Maracaibo: Universidad del Zulia.

Casilla, D; Inciarte, A. (2010). **La relación Universidad – Sociedad y su impacto en el currículo**. Investigación en Ciencias Humanas. Estudios Postdoctorales. Vol. I. Colección Ciencias Humanas. Universidad del Zulia. Venezuela.

Casilla, D; Camacho, H; Inciarte, A; Bustos, C. (2011). **Evaluación de la responsabilidad social universitaria. Ponencia presentada en el Congreso de Responsabilidad Social Universitaria**. Maracaibo: Universidad del Zulia.

División de Estudios para Graduados de la Universidad del Zulia (2012). **Plan de desarrollo prospectivo-estratégico - 2012-2015**. Maracaibo: Universidad del Zulia.

Inciarte, A. (2010). **Programa del Curso de Evaluación y Acreditación de los Programas de Postgrado**. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo: Universidad del Zulia.

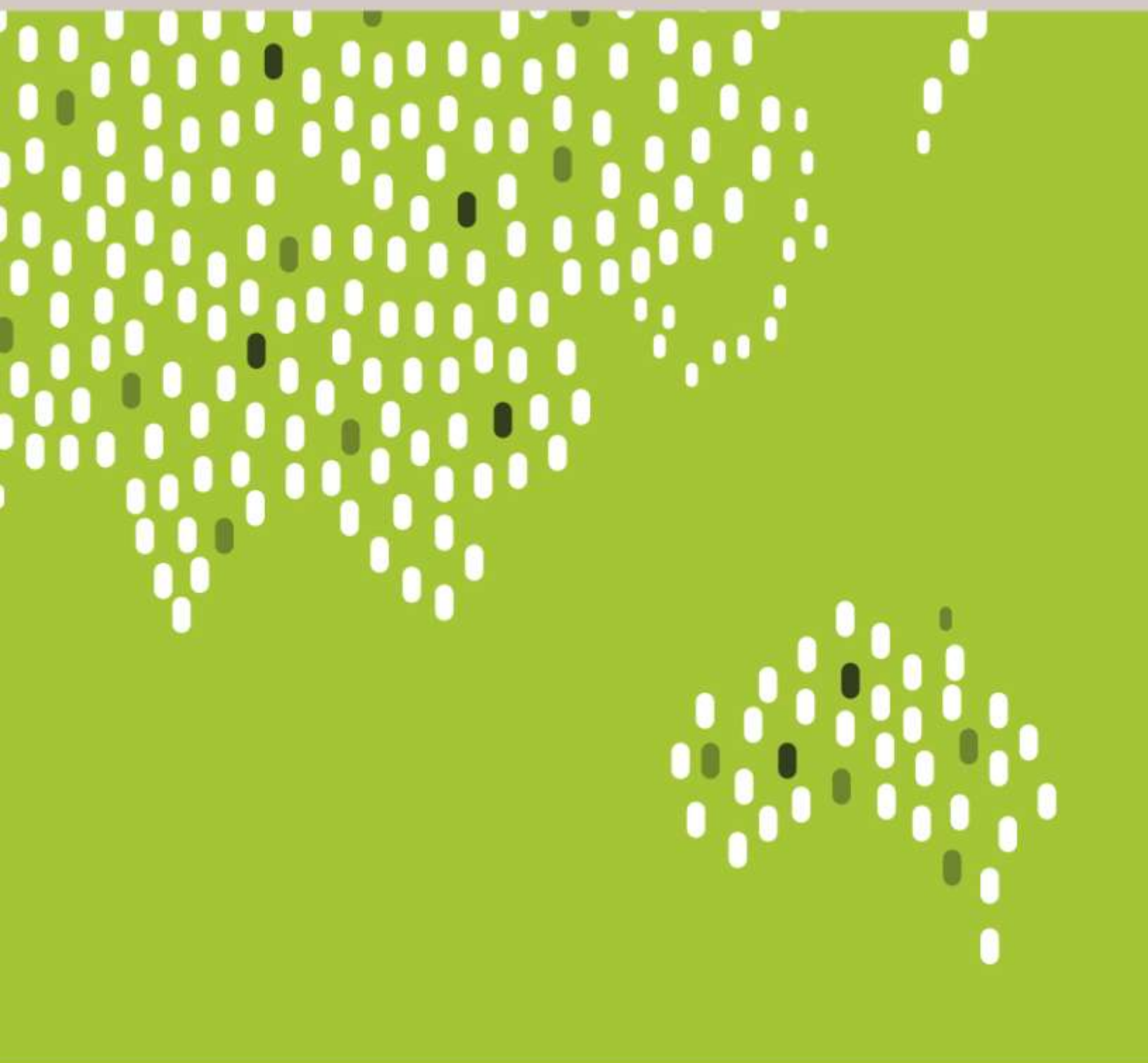
Inciarte, A; Casilla, D; Velazco N. (2010). **Unidad de Evaluación y Acreditación de la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia**. Maracaibo: Universidad del Zulia.

Royero, J. (2010) **Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior**. España: OEI-Revista Iberoamericana de Educación No. 53.

Villarreal, C. (2002). **Sistema de Evaluación Acreditación (SEA)**. Caracas-Venezuela. Consejo Nacional de Universidades.

Velazco, N; Inciarte, A; Marcano, N. (2011). **Modelos de evaluación de los Programas de postgrado**. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo: Universidad del Zulia.

LA ACREDITACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL ¿CUÁLES HAN SIDO SUS IMPACTOS EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA?



LA ACREDITACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL

¿CUÁLES HAN SIDO SUS IMPACTOS EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA?

José Manuel Ríos Ariza

jmriosariza@gmail.com

Universidad de Málaga

España

1. INTRODUCCIÓN

Las Universidades son una de las instituciones más antiguas de la Humanidad. Las antiguas universidades europeas son anteriores a la existencia de las naciones actuales del viejo continente, y en Iberoamérica también hay universidades que son anteriores a las naciones actuales como por ejemplo la Universidad Central de Venezuela, la San Marcos de Lima, ...

La antigüedad de las Universidades, el peso de sus tradiciones, sus privilegios y su autoridad (reconocida por la sociedad) hizo que fuesen instituciones poco propicias a los cambios en sus estructuras y funcionamiento. La Universidad fue una institución de élite, y para la élite (formaba a los hijos de las personas relevantes en política, a los ricos, y la élite intelectual). En la segunda parte del siglo XX la Universidad inicia una transición hacia una Universidad masiva y de masas.

El aumento de centros universitarios y estudiantes, la necesidad de adaptarse a un mundo de cambios vertiginosos en lo tecnológico, social, económico, cultural, junto a las exigencias sociales de transparencia y las autoexigencias de las propias universidades, su necesidad de reconocer y valorar su situación y sus perspectivas han impulsado a las universidades a explorar nuevos caminos de autoexploración y de relación con la sociedad y los sectores productivos. Dentro de este contexto las acreditaciones y evaluaciones de los servicios universitarios ocupan un lugar relevante.

Las acreditaciones han aumentado el prestigio social de las Universidades y de las Instituciones de Educación Superior y mejorado la valoración de sus servicios. En un tiempo de evidencias, de desarrollo científico, era absurdo que se pudiese mantener el prestigio de las universidades simplemente porque lo son. La calidad de las Universidades no se podía dar simplemente como un dogma de fe, porque la sociedad ya no admite ese tipo de creencias. Las acreditaciones han validado externamente el trabajo de las universidades.

Aunque la mayoría de los ciudadanos no sepa precisar que es una acreditación, ni en que consiste, las noticias sobre acreditaciones, evaluaciones y ranking traspasa los muros de las universidades y llega a la ciudadanía (especialmente a través de los medios de comunicación) que de una forma imprecisa alcanza a entender que las universidades están siendo valoradas y eso aumenta la confianza en ellas, y el prestigio social.

Los procesos de acreditación han propiciado una reflexión sobre lo que se hace, de valoración y de rendición de cuentas hacia el exterior. Todo ello ha creado la necesidad de buscar indicadores adecuados y pertinentes, cuantificarlos,... Este proceso va en contra de nuestra historia (de las Universidades) en la que no rendíamos cuentas a nada, ni a nadie. Las acreditaciones levantan críticas, generan suspicacias y resistencias dentro de las propias universidades, ya que el profesorado y las Universidades están acostumbrados a evaluar y no a ser evaluados.

A pesar de las resistencias los procesos de acreditación, de autoevaluación y de evaluación externa se están generalizando, y hoy en día están integrándose en la cultura universitaria. Los efectos sobre las repercusiones de estos procesos en la mejora de la calidad de los servicios que ofrecemos las universidades debe ser un objeto de estudio y de análisis. En esta comunicación nos centraremos en los posibles efectos en Iberoamérica.

2. EL INCREMENTO DE LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA

En América Latina está aumentando la población en altos porcentajes, junto a este crecimiento se están produciendo fuertes cambios sociales y económicos que, a pesar de la crisis en otros lugares del planeta, se traducen en un crecimiento de los PIB en la mayoría de los países, y también en un crecimiento muy importante de la clase media y una disminución de los ubicados en la pobreza.

Este crecimiento poblacional tiene un evidente impacto en las Universidades, y según el Informe 2011 2Educación Superior en Iberoamérica” publicado por Universia y CINDA (2011), la matrícula de estudiantes aumentó un 62% entre el 2000 y el 2008, de ellos el 40,1% corresponde al periodo 2004 a 2008. Llegando en este último año (2008) a casi 22 millones de estudiantes. Los datos reflejan un alto crecimiento de estudiantes matriculados y que este crecimiento se va acelerando.

Los datos del Informe 2011, incluyen a España y Portugal, y reflejan un crecimiento de la matrícula en todos los países menos en España que ha perdido estudiantes en el periodo 2000-08. En este país el crecimiento importante de estudiantes se produjo en la década de los 80 y 90.

El aumento de la matrícula en la Educación Superior, como hemos indicado, ha sido generalizado pero no homogéneo. En Brasil, Chile, Paraguay y Venezuela se ha duplicado la matrícula en la última década y los menores crecimientos, en torno al 20%, se producen en El Salvador y Panamá. La media de crecimiento anual en América Latina y Caribe es del 6,8%.

Si tenemos en cuenta los crecimientos anuales de estudiantes de educación superior, los datos reflejan que en Venezuela crecen el 14.6%; Uruguay el 14%, Perú el 11% y Chile el 8%.

La distribución de los estudiantes entre Universidades e Instituciones públicas y privadas es del 51.8% de la pública y el 48,2% de la privada, según PROPHE (Programa de Investigación en Educación Superior Privada), siendo el mayor porcentaje de educación privada de todas las regiones del mundo, según el informe de Universia (Universia, 2011).

En 2008, la tasa de matrícula privada en Chile era de 77%; Brasil 72%; El Salvador 66%; Paraguay 63%; Perú 54% siendo las más elevadas de Iberoamérica. Mientras que las el porcentaje más bajo de Educación Privada corresponde a Uruguay 11%, España 14%; y Venezuela 28% (UNESCO, 2010).

En el informe de Universia (2011) se afirma que:

En general, un fuerte crecimiento de la matrícula privada caracteriza a la expansión del último quinquenio. En efecto, el aumento de la matrícula terciaria observada en algunos sistemas como Honduras, Perú, Panamá, Nicaragua y Brasil se debe a un fuerte incremento de la matrícula privada. Contrasta esta situación con la de países como Venezuela, Uruguay y Colombia, donde el principal motor de la expansión ha sido el crecimiento de la matrícula pública. (p. 172).

Este fuerte crecimiento de la matrícula privada ha sido valorada, en ese mismo informe, Universia (2011) de la siguiente forma:

Respecto a la creciente participación del sector privado en la matrícula total, algunos Informes Nacionales manifiestan preocupación por el carácter escasamente regulado de su expansión, la calidad de la formación ofrecida y el costo de los aranceles que, frecuentemente, convierte la capacidad de pago del estudiante en el único mecanismo de selección. (p. 156).

Los países que tienen una mayor expansión de la enseñanza privada, en el periodo 2004-08 son Chile, Perú y Brasil. En Perú en 2005 la matrícula era de un poco más del 50% en los públicos y en 2010 del 39,5%. En Chile, en el año 2010 la

matricula nueva en centros de formación técnica e institutos profesionales iguala la matricula universitaria (150.000 estudiantes en cada sector), (Universia, 2011).

Ante los datos mostrados, y aunque hay diversidad de crecimientos, se puede concluir que estamos en una fase de fuerte crecimiento, pero ¿qué repercusiones está teniendo ese crecimiento?

Es evidente que la incorporación de un número importante de estudiantes a las instituciones superiores de enseñanza está produciendo, de forma generalizada, un crecimiento en la matricula de las ya existentes y el nacimiento de nuevas que son fundamentalmente privadas, atraídas por tener casi asegurado que van a tener alumnos.

Las acreditaciones tienen una gran utilidad para garantizar que este crecimiento se produzca sin perder de vista la calidad, puesto que una titulación no acreditada trae consigo repercusiones negativas para la Institución de Educación Superior. A continuación vamos a profundizar en la situación de la acreditación en dos países con objeto de establecer comparaciones de los posibles efectos de las acreditaciones.

2.1 Dos casos: Perú y Chile

Entre los países que en estos años están teniendo un fuerte crecimiento económico en Iberoamérica están Chile, Brasil y Perú, como hemos señalado anteriormente. En ellos, igualmente se han producido los incrementos más importantes en la clase media (junto a Argentina). Podemos constatar como precisamente, en estos tres países se han producido los mayores incrementos de universitarios que estudian en Instituciones de Enseñanza Superior privadas, debido a que una parte importante de la clase media prefiere invertir en educación privada, aunque signifique un esfuerzo importante, porque tienen la esperanza de que sus hijos puedan tener un mejor futuro profesional.

A continuación vamos a compararla situación de la acreditación en Chile y en Perú, en los que la situación de la acreditación es totalmente distinta.

En Perú se aprueba, en el año 2006, la creación del Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). El proceso de acreditación en Perú, ha tenido resistencias importantes y se está implantando lentamente. Sólo las carreras de las áreas de salud, educación, ingeniería y derecho tienen obligación de acreditarse.

El 18 de septiembre de 2009, se publica la “Guía de procedimiento para la autorización y registro de entidades evaluadoras” con fines de acreditación. El registro Nacional de Entidades Evaluadoras con fines de acreditación del CONEAU se abre el 12 de marzo de 2010 y sólo 2 entidades han sido autorizadas por 5 años, la primera desde julio de 2011.

En Perú se han elaborado los estándares para la acreditación de 30 carreras, que se han ido publicando, conforme se han autorizado, a partir del año 2010.

Por último, el registro de evaluadores en el CONEAU nos muestra que hay escasez de evaluadores en algunas especialidades por ejemplo, estadística 1, administración 2, ciencias biológicas 9, economía 3, química 1 y medicina 16.

Concluyendo en Perú hay un sistema de acreditación incipiente y no generalizado, ¿esto tiene consecuencias?

Javier Sota Nadal, ex ministro de Educación durante el gobierno de Alejandro Toledo y Decano del Colegio de Arquitectos de Perú, afirma, en una entrevista publicada en 2011 para América Economía, que el incremento de la oferta ha mermado enormemente la calidad académica. Existen universidades que aceptan todas las postulaciones de sus alumnos, sin filtro alguno más allá de que pueda ser pagada y hay infinidad de títulos entregados por estas universidades, sin que se garantice un mínimo de calidad que los respalde. En el Perú habrá 20 universidades que puedan llamarse como tales, el resto solo ha servido para amortiguar el desempleo juvenil.

En la misma línea, Raúl Díaz Canseco (2011), en entrevista para América Economía, presidente fundador de la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), y ex vicepresidente de la República, constata cómo el Perú se ha quedado atrás en esta materia, a la cola de sus vecinos, Chile, Colombia y Ecuador, países que han implementado sistemas de acreditación que o son obligatorios o bien guían efectivamente el mercado. "El Estado no se puede dar el lujo de que sigan proliferando instituciones de baja calidad. La acreditación no es más que la exigencia estatal de que las universidades cumplan con los objetivos para los cuales fueron creadas".

En Chile la acreditación se inicia en 1999, y en el año 2006 se crea la Comisión Nacional de Acreditación (el CNA) que pertenece al Consejo Superior de Educación. El CNA es un organismo público que debe acreditar y autorizar a las agencias acreditadoras. El CNA ha autorizado 10 agencias acreditadoras, 5 en el 2008, 2 en el 2009, 1 en el 2010, y 2 en el 2012. Estas agencias tienen naturaleza distintas y están formadas por diversas entidades, entre ellas están fundaciones privadas, fundaciones públicas, organizaciones, asociaciones o colegios profesionales,...

En Chile, en el 2010, ya se hace un estudio exploratorio sobre los efectos de la acreditación superior en Chile, Ipsos (2010). En este informe se afirma:

Considerando los tres años de funcionamiento de la Comisión Nacional de Acreditación, actualmente¹ existen 45 universidades acreditadas y ocho universidades no acreditadas, correspondientes al 99% de la matrícula de universidades autónomas de Chile. Existen once institutos profesionales acreditados y uno no acreditado, abarcando el 90% de la matrícula de institutos profesionales autónomos del país. Existen ocho centros de formación técnica acreditados y 2 no acreditados, correspondientes a un 80% de la matrícula de centros de formación técnica autónomos de Chile. Además, han sido acreditadas 3 instituciones de las Fuerzas Armadas. En total, la acreditación institucional en Chile ha alcanzado una cobertura del 96% del sistema de educación superior autónomo (p. 12).

En este mismo informe, Ipsos (2010) se reflexiona sobre las ventajas y aportaciones que ha implicado los procesos de acreditación, y se afirma:

En este sentido, la acreditación como sistema estaría cumpliendo un importante (aunque aún perfectible) rol a nivel de información pública y aportando a la equidad social en el sistema de educación superior en tanto se convierte en un factor relevante para la *construcción del prestigio* de las instituciones de educación superior, ya sea reforzando un posicionamiento adquirido con el tiempo y basado en nociones asentadas de prestigio o bien actuando como fuente para el reconocimiento y legitimidad social de las instituciones de educación superior. (p.148).

Y un poco más adelante especifica impactos concretos muy relevantes de la acreditación institucional en la calidad de la educación:

- Implementación y/o perfeccionamiento de los sistemas de información.
- Generación de estructuras o unidades encargadas de la función de aseguramiento de la calidad, crecientemente validadas al interior de las organizaciones.
- Fortalecimiento de la capacidad de diagnóstico y planificación.
- Implementación de mecanismos de seguimiento de egresados.
- Definición e implementación de modelos de formación institucionales, alineados con los perfiles de egreso de las carreras.
- Instalación de un concepto de calidad *operacionalizado*, que permite hacer mediciones de seguimiento y reincorporar esta información a la gestión. (p. 148).

Y concluye, Ipsos (2010):

Para la CNA, el principal y más valioso efecto de la acreditación institucional es que, de manera categórica, constituye un eficaz incentivo para poner la calidad en el centro del quehacer de las instituciones, beneficiando con ello a los estudiantes y al país. En este sentido, la Acreditación institucional cumple con su propósito fundamental de regular el sistema de Educación Superior, aportando a la instalación de sistemas de autorregulación y gestión estratégica de la calidad al interior de las diversas organizaciones.

Finalmente, cabe enfatizar que el estudio describe un cambio de mirada en la educación superior chilena, en la que las instituciones se muestran convencidas de que la orientación hacia la autorregulación y mejoramiento de la calidad constituye el camino hacia el desarrollo organizacional sostenido. (p. 149).

Con los datos y opiniones ofrecidos de los dos países, podemos afirmar que realmente el Sistema de Enseñanza de Chile tiene más calidad que el de Perú, ya que hay indicadores que son cumplidos por las Instituciones de Enseñanza Superior Chilenas que tienen que ver con la calidad, pero además de ello no son simplemente apariencias, como vamos a ver en apartados como el que sigue sobre el ranking de universidades.

2.2 Los Ranking de Universidades

Cuando se producen mediciones y evaluaciones, y se puede acceder a estas mediciones y evaluaciones porque son públicas, es casi inevitable comparar. Es por ello, que el auge de las acreditaciones y evaluaciones y la valoración de la transparencia ha generado unas dinámicas de establecer comparaciones que han potenciado la elaboración de los ranking de universidades.

Entre los ranking más reconocidos está el de Shangai en el que se incluyen las 500 mejores universidades del mundo. Las universidades Iberoamericanas tienen una presencia modesta en este ranking, y en el año 2012, la primera es la Universidad de Sao Paulo que está en el tramo de entre 100-150 mejores universidades; en el tramo 151-200 están la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Autónoma de México; entre la 201-300 están tres universidades españolas que son la Autónoma de Madrid, la Complutense de Madrid y la Universidad de Barcelona; en los otros tramos figuran dos universidades de Chile y ocho universidades de España.

Otro de los ranking más prestigiosos es el Time, que en el año 2012, incluye entre las 400 mejores universidades a la Universidad de Sao Paulo en el puesto 158; entre la 201 y 225 a las Universidades españolas Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona y la Pompeu Fabra; en el tramo 251-275 está la Universidad de Campiñas; en el 301-350 la Autónoma de Madrid; y el 351-400 la Universidad de los Andes de Colombia, la Universidad Autónoma de México; y tres españolas, Universidad de Vigo; la de Valencia y la Politécnica de Valencia.

Los dos ranking anteriores tienen un elevado nivel de exigencia y unos criterios (como alumnos que han sido premios Nóbel en el de Shanguai) que hace muy difícil la presencia de universidades iberoamericanas, es por ello que otros ranking pueden ser más útiles para conocer la realidad iberoamericana. Entre ellos hemos destacamos el siguiente:

El ranking mundial de la consultora en educación Quacquarelli Symonds (QS) de 2011, establece los siguientes criterios y los porcentajes de los mismos son: reputación académica (40%), capacidad de generar empleo (10%), proporción de estudiantes por cátedra (20%), cantidad de veces que es citada (20%), internacionalización (5%) y estudiantes extranjeros (5%).

En este ranking se evalúan a 2500 universidades y sitúa como Universidad mejor valorada de Iberoamérica a la Universidad de Sao Paulo en la posición 139, la UNAM de México está en el puesto 149 y la Universidad Católica de Chile en la 195.

Entre las 25 primeras Universidades Iberoamericanas 9 son de Brasil, 5 de México, 4 de Argentina (la primera es la de la UBA en el lugar 11), y 4 de Chile (que están entre las 10 primeras), 3 de Colombia. Entre las 200 primeras Brasil tiene 65 universidades, México con 35, con 25 Argentina y Chile, y con 21 Colombia.

De las universidades que no pertenecen a estas cinco naciones, la primera en el lugar 29 es la Universidad de Costa Rica, la 31 es la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Central de Venezuela ocupa el lugar 33 y la Universidad Simón Bolívar de Venezuela el puesto 35.

La investigación y creación de conocimiento es una de las funciones de la Universidad. Su importancia y relevancia está cobrando un mayor protagonismo con las evaluaciones y acreditaciones. El crecimiento espectacular de la Educación Superior en Iberoamérica ha realizado la docencia, por la inmediatez de la labor de atención a los estudiantes y sin el contrapeso de las evaluaciones, las acreditaciones y los ranking el riesgo de minusvaloración de la investigación hubiese sido aún más importante.

Las inversiones destinadas a investigación en porcentaje del PIB es muy pequeño en casi todos los países Iberoamericanos, y en algunos como España y Portugal han disminuido como consecuencia de la crisis económica. Además el grueso de la investigación es subvencionada con fondos públicos, siendo la aportación privada en muchos casos irrelevante, en contraste con los países desarrollados como Alemania, Estados Unidos, Reino Unido, Finlandia, o los asiáticos como Japón y Corea.

En función de las publicaciones científicas publicadas, indexadas en la base de datos Scopus, el SCImago Institutions Rankings, incluye en el ranking Iberoamericano SIR 2012 a 1369 instituciones de Educación Superior que tienen al menos una comunicación científica en el quinquenio 2006-2010.

Observando el número de publicaciones de las universidades en el Ranking hemos encontramos a 67 universidades que han producido más de 3000 artículos científicos entre 2006-2010, en esta categoría están incluidas 30 universidades de España, 18 de Brasil, 7 de Portugal, 4 de México, 3 de Chile, 3 de Argentina, 1 de Colombia y 1 de Puerto Rico.

Atendiendo a las universidades que tienen entre 1000 y 2999 publicaciones, nos encontramos con un grupo formado 72 universidades, de ellas 22 universidades son de Europa (España y Portugal) y 50 de América.

Si observamos el ranking de las universidades chilenas y las comparamos con las peruanas, entre las 250 mejores universidades del ranking, en función de las publicaciones, 17 son de Chile y 3 de Perú.

Las diferencias que se dan en el número de publicaciones no tienen una sola causa, pero es evidente que en la medida que se valora la investigación se propicia la misma, y que los procesos de acreditación y evaluación de las universidades propicia que se tenga en cuenta la investigación, la creación de conocimiento y la transferencia del mismo.

Los ranking no son perfectos y pueden tener efectos positivos, porque hacen que las Instituciones de Educación Superior se esfuercen en conseguir mejorar los indicadores, pero también tienen problemas como ¿qué puede pasar con las universidades con mala calificación en tiempos de crisis, si se desea recortar gastos públicos o existe enemistad política? Además debemos tener en cuenta la naturaleza de las Instituciones Superiores de Investigación (si son especializadas, generalistas), los presupuestos que tienen, ... y también al comparar los países la riqueza debemos tener en cuenta la población, los recursos porque es lógico que las universidades brasileñas ocupen mejores puestos que las universidades de los pequeños países centroamericanos.

3. INTERNACIONALIZACIÓN E INTERCAMBIOS

La globalización y el desarrollo de las TIC ha propiciado que las universidades desarrollen y estrechen sus contactos con objeto de establecer marcos de cooperación que las fortalezcan en todas sus funciones.

La acreditación es uno de los campos donde se está estrechando la cooperación y un elemento fundamental en Iberoamérica, para ello, ha sido la creación de la RIACES en 2003, a la que pertenecen las agencias nacionales de la mayoría de los países.

Según Renato (2010) en la Conferencia Regional de Espacio Superior (CRES) 2008 que propuso la creación del Espacio de Encuentro Latino Americano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES)

Además, se reconoció que el proceso de internacionalización de los procesos de producción y gestión del conocimiento es un hecho concreto e inevitable. La movilidad internacional de estudiantes y profesionales, así como la cooperación académica y científica, pueden ser dimensiones positivas de ese proceso. La oferta transnacional de educación superior, más allá de los proyectos nacionales, forma profesionales a partir de principios y contenidos extraños a las sociedades nacionales. La desvinculación de sus compromisos sociales, así como la fuga de cerebros, son dimensiones negativas de ese mismo proceso (p. 21).

Según el mismo Renato (2010) se está generando un ambiente favorable a la cooperación académica y señala que dentro de éste ámbito está el fortalecimiento de las entidades estatales de fomento y acreditación. Además afirma que el ENLACES plantea la cooperación regional para superar deficiencias, brechas y para la reforma de la Educación Superior a partir de cinco ejes de actuación básicos y entre ellos está: promover la evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad y buscar la convergencia de modelos y criterios.

Los objetivos que propone ENLACES son ocho que reflejan los desafíos y brechas entre ellos destacamos el fortalecimiento de los procesos de convergencias de los sistemas nacionales de evaluación y acreditación y el fomento de la movilidad interregional de estudiantes, docentes e investigadores. (Renato, 2010).

La vinculación de la acreditación con la movilidad queda reflejada en las propuestas del ENLACES en los siguientes programas estratégicos, recogida por Renato (2010):

Evaluación y Acreditación: fortalecimiento de procesos de Acreditación Regional, a partir de la colaboración y articulación de agencias y procesos con miras a la creación de referentes comunes y reconocimiento mutuo de procesos nacionales de acreditación y evaluación (MEXA, CCA, RIACES, entre otros).

Convalidación y Reconocimiento de Estudios: la ampliación de los procesos de integración regional, de cooperación y movilidad académica, así como la necesidad de reconocimiento de títulos y estudios demandarán en un futuro próximo la ampliación de los mecanismos de acreditación con validez regional o subregional, lo que nos permite vislumbrar un rápido proceso de ampliación de las experiencias regionales y de convergencia de los modelos de acreditación. (p. 24).

La cooperación y la movilidad universitaria redundan en beneficios en la calidad porque los estudiantes, profesores e investigadores se enriquecen con la diversidad de experiencias.

4. EPÍLOGO

Además de los aspectos señalados hay otros muchos aspectos relevantes que son tenidos en cuenta en los ranking y en las acreditaciones, entre ellos está la incorporación de egresados al mundo laboral en profesiones relacionadas con su formación en las Instituciones. Universitarias.

Las universidades deben mantener un equilibrio, ya que deben propiciar que sus egresados se integren en la vida social aportando su trabajo y evidenciando en ellos los conocimientos adquiridos. En este sentido, las instituciones de Educación Superior, deben estar atentas a los cambios y evoluciones, y predicciones que ella misma debe generar (muchas veces en los denominados proyectos o planes de desarrollo institucional) e incorporarlos a sus perfiles de egresos.

La rendición de cuentas (acreditaciones y evaluaciones) son imprescindibles y revaloriza a nuestras universidades, y las entronca con un sentido de servicio y de sentir democrático que incentivará el crecimiento de nuestras naciones, pueblos y de la comunidad internacional. Pero la rendición de las universidades a la modas económicas (muchas veces auspiciadas incluso por organismos internacionales), la falta de crítica a las exigencias del llamado “mercado” (admitiendo que el mercado tiene una voz, cuando tiene miles) y la sumisión acrítica a los poderes políticos (democráticos o no) conllevaran pobreza, atraso y división.

Las universidades no pueden rendirse porque el conocimiento no se rinde, el conocimiento no le pertenece a nadie en exclusiva, el conocimiento no obedece al mercado, ni a los políticos. El conocimiento nos acerca a la comprensión del mundo natural, de las relaciones humanas entre nosotros mismos y con la naturaleza, de la complejidad de los sistemas, de la diversidad cultural, de los valores que hemos generado,...

El espíritu innovador que caracteriza al conocimiento debe generar Instituciones de Educación Superior sensibles a la sociedad y preocupada por sus necesidades (a sus demandas sociales, de formación de personas competentes,...) y a la vez autónomas y rebeldes.

BIBLIOGRAFÍA

America Economía (2011). *Llora la acreditación*. Recuperado el 10 de octubre de 2012 de <http://rankings.americaeconomia.com/2010/mejores-universidades-peru/llora-la-acreditacion.php>

IPSOS (2010). *Informe final. Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: CNA. Recuperado el 5 de octubre de 2012 de http://www.cnachile.cl/wp-content/uploads/2010/07/INFORME_FINAL.pdf

Quacquarelli Symonds (2012). *University Rankings 2011*. Recuperado el 30 de octubre de 2012 de <http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings>

SCImago Institutions Rankings (2012). *Ranking Iberoamericano SIR 2012*. SCImago Research Group. Recuperado el 7 de noviembre de 2012 de http://www.scimagoir.com/pdf/ranking_iberamericano_2012.pdf

Renato, J. (2010). Construcción de un espacio de Educación Superior Latinoamericano. En Cadenas, J. M. (coord.), *La Universidad Latinoamericana en discusión*, Cadenas, J. M. (pp. 17-25). Caracas: UNESCO-UCV.

Times (2012). *The world university Rankings 2012*. Recuperado el 2 de noviembre de 2012 de <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-12/world-ranking>

UNIVERSIA-CINDA (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)-Universia. Recuperado el 30 de octubre de 2012 de: http://www.universia.net/nosotros/files/Educacion_Superior.pdf

Universidad Jiao Tong (2012). *Academic Ranking of World Universities 2012*. Recuperado el 2 de noviembre de 2012 de <http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>



PONENCIAS



PONENCIAS

**II.- La evaluación institucional y la evaluación externa
como estrategia para el fortalecimiento de la calidad
educativa de los sistemas de educación superior.**



RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO AL DESARROLLO SOCIAL



RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO AL DESARROLLO SOCIAL

Claudia Ávila González

Patricia de Aguinaga Vázquez

Amelia Berenice Barragán De Anda

Universidad de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

Repensar la Universidad enfocando la responsabilidad social universitaria es un verdadero reto. El país enfrenta una crisis de agudización de la pobreza, inequidad en el ingreso a la educación, escasa inversión en investigación y educación, precarización del empleo, educación de baja calidad, inseguridad, etc., así como las complicaciones derivadas de esa condición de deterioro en los indicadores de desarrollo social.

El florecimiento de las redes de narcotráfico, la corrupción, la cultura de la impunidad, el incumplimiento de la ley, entre otros, permite contemplar la transmutación de los valores tradicionales mexicanos, por una cultura centrada en el hedonismo y el individualismo donde se prioriza la satisfacción inmediata de las propias necesidades por encima del respeto y la atención a las necesidades colectivas.

La educación superior tiene un importante papel que jugar en la formación de recursos humanos destinados a atender los problemas sociales. Esta propuesta aborda el aprendizaje colaborativo que permita contrarrestar la influencia nociva del individualismo en la vida social, aprovechando el aula, como espacio privilegiado para el desarrollo de conocimientos, habilidades actitudes y valores que lleven al individuo a aportar sus saberes en la construcción de sociedades más equitativas, solidarias y justas.

Los procesos de acreditación en las Instituciones de Educación Superior además de hacernos evaluar la calidad, nos han llevado a re pensar el compromiso social de la Universidad como un verdadero reto.

El país ha experimentado, en las últimas décadas, un recrudecimiento de problemas sociales antiguos como por ejemplo, la pobreza, malnutrición, inequitativa oportunidad de ingreso a la educación y desarrollo para los jóvenes, escasa inversión en investigación y educación, precarización del empleo, educación de baja calidad (según los resultados internacionales de la evaluación de la educación básica), inseguridad, etc., así como las complicaciones derivadas de esa condición de deterioro en los indicadores de la calidad de vida¹.

El florecimiento de las redes de narcotráfico, la corrupción, la cultura de la impunidad y el incumplimiento de leyes y normas sociales (en todos los niveles), entre otros, permite contemplar la transmutación de los valores tradicionales mexicanos caracterizados por la solidaridad, vocación pacifista, honradez, laboriosidad, responsabilidad, entre otros mencionados por Tuirán (2009), por una cultura centrada en el hedonismo y el individualismo donde se prioriza la satisfacción inmediata de las propias necesidades por encima del respeto y la atención a las necesidades colectivas.

¹ En México viven 28.1 millones de familias.

14.4 millones de familias están consideradas en pobreza patrimonial (sin ingreso suficiente para satisfacer sus necesidades de salud, educación, alimentación, vivienda, vestido y transporte público).

7.5 millones de familias en pobreza de capacidades (sin ingresos suficientes para satisfacer sus necesidades de alimentación, salud y nutrición).

4.1 millones de familias en pobreza alimentaria (sin recursos suficientes para cubrir las necesidades de alimentación. Viven en pobreza extrema). Según el último estudio del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2011).

Es por lo anterior, que a partir de los resultados de las evaluaciones de los programas universitarios, se reconoce la necesidad de promover nuevas experiencias educativas que encaminen los esfuerzos individuales y colectivos a mejorar los indicadores de desarrollo humano y social desde las aulas. La escuela, como el espacio privilegiado para la formación de valores para la vida ciudadana, tiene la posibilidad de emprender la compleja tarea de influir en sus estudiantes, desde el aprendizaje colaborativo, formando ciudadanos íntegros que vivan, sientan y actúen en congruencia con los ideales de convivencia humana respetuosa, pacífica, armónica y productiva, que permita alcanzar altos niveles de buen vivir individual que se reflejen en indicadores de desarrollo social.

Generalmente se asocian a la noción del Desarrollo Social términos como progreso, economía, mercado, exportaciones, tecnología, distribución de la riqueza, inclusión, equidad, calidad de vida, productividad, etc. La mayoría de ellos tienen una connotación económica, por lo que nos preguntamos ¿La representación social del Desarrollo Social debe ser entendida sólo desde el aspecto económico y/o de mercado? ¿Es sólo el aspecto económico lo que indica el desarrollo de una nación? ¿Cómo entender dentro de esta noción de desarrollo, el bienestar humano? ¿Se puede concebir la educación como condición que permite al individuo ser productivo y competitivo sin perder su esencia humana y gremial? ¿Es suficiente que cuando se hable de educación sólo pensemos en una educación para el trabajo, para aumentar la productividad? ¿Cuál es entonces la concepción y el “valor” del ser humano en esta noción del desarrollo? ¿En dónde se pueden propiciar y fortalecer las actitudes, los valores, las costumbres, los comportamientos, las habilidades, las capacidades, la cohesión social para el bien común y la paz social? ¿Cómo promover una educación que proporcione no sólo formación disciplinar, si no que desarrolle capacidades para trabajar por el bienestar común, la paz social y la satisfacción personal? ¿Qué estrategias se pueden implementar desde la educación para desarrollar competencias sociales que permitan alcanzar un desarrollo social asertivo?

Calificar el desarrollo social como asertivo implica no sólo el cumplimiento de propósitos de progreso basados en modelos externos, sino un proceso de transformación de particularidades y evolución de un mismo ámbito en comparación consigo mismo. Por tanto, proponemos una perspectiva de desarrollo asertivo no sólo economicista, es decir, que no sólo se incursione en el progreso basándose en la modernidad alcanzada por otros, sino que el desarrollo responda a las necesidades propias de cada país, estado, región, de acuerdo con los recursos propios, procurando una participación activa y consciente de las personas. Así incluimos dentro del desarrollo social asertivo, una concepción antropocéntrica del desarrollo, esto quiere decir que le apostamos a un proceso de transformación de circunstancias en el cual la implementación de políticas públicas, parte de los sujetos y su forma de percibir sus necesidades para que sean ellos quienes, con ayuda del Estado, tracen la dirección, estrategias y destino de dichas transformaciones. De esa forma el punto de partida es el individuo y sus recursos personales, ambientales, naturales, sociales, culturales, sin tener que pensar en otros ejemplos que imitar o importar recursos ajenos para modificar sus particulares circunstancias. En nuestra concepción antropocéntrica, no descuidamos el respeto y cuidado del medio ambiente, pues lo consideramos parte esencial para la vida plena y el bienestar humano.

Los cuestionamientos planteados en párrafos anteriores, pueden considerarse como vetas ricas para ser exploradas, sin embargo no todas podrán ser abordadas en este trabajo, los tomaremos como punto de partida para las reflexiones que planteamos en este capítulo, pero sobre todo, nos enfocaremos a buscar respuestas desde una sola dimensión, de las muchas que abarca el desarrollo social. Nos centraremos en la educación.

No pretendemos ser educacionistas, es decir, ver o concebir a la educación como la única vía hacia el desarrollo social. Tampoco pretendemos proponer un modelo educativo alternativo totalmente innovador, sino recuperar la experiencia y la reflexión que nos han aportado los procesos de acreditación, en torno a una estrategia: el aprendizaje colaborativo, como medio para transformar el actual paradigma de formación, promovido desde el neoliberalismo y reforzado por los actuales proyectos nacionales de educación, que pese a ofrecer un discurso humanista, se concretan en prácticas tradicionales y tecnocratizadas que no nos están acercando a nuevos y mejores escenarios frente a los problemas nacionales.

El objetivo del presente trabajo es llevar a la mesa de discusión, una estrategia para considerarse dentro de un modelo educativo con responsabilidad social. Nuestra pretensión surge de la experiencia docente, en la cual hemos constatado transformaciones culturales, personales y profesionales en aquellas personas que han participado de dicha estrategia.

A continuación encontraremos la concepción de desarrollo social y desarrollo humano que sirven de marco a la presente propuesta, así como el rumbo que los organismos internacionales han trazado para la educación superior y las posibilidades de concretarse mediante la utilización de las tecnologías, lo cual invita a pensar nuevas formas de operación de los modelos educativos.

Para finalizar, se aborda el aprendizaje colaborativo como estrategia que, desde nuestra perspectiva, contribuye a la formación de competencias sociales que favorecen el desarrollo social antropocéntrico y asertivo que responda al escenario mexicano actual, pleno de áreas de oportunidad.

ENTENDIENDO EL DESARROLLO SOCIAL Y EL DESARROLLO HUMANO DESDE NUESTRO CONTEXTO

En 1990, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), a través de personajes como Mahbub ul Haq y Amartya Sen, redireccionan la concepción del desarrollo social, hacia la importante perspectiva de lo humano. El desarrollo social debe partir del aumento de la riqueza de la vida humana, y no de la riqueza económica, la cual constituye solo una parte de toda la realidad del ser humano.

El cuerpo académico “Desarrollo Social y Educación”² de la Universidad de Guadalajara, retoma esta tendencia y a conceptualizado el Desarrollo Social como el “proceso de transformación permanente que se expresa a través del mejoramiento de la condición social y calidad de vida, individual y colectiva, observable en las dimensiones económica, política, social y cultural de un país” (Ávila y Barragán, 2007:100).

El concepto concuerda con el pensamiento de Sen, en tanto desataca que el crecimiento económico no está por encima de otros aspectos que deben tenerse en cuenta para establecer si un país ha logrado desarrollarse o no. Prioriza, a la vez, al ser humano como punto de partida para el desarrollo social. Es al hombre al que hay que desarrollar para construir una sociedad transformada y transformadora de realidades que favorezcan la sana y equitativa convivencia, incrementando la calidad de vida individual y colectiva.

En este sentido cobra importancia el concepto de desarrollo humano, concebido como un paradigma, como lo hace *Mahbub ul Haq*, quien dice que “comprende la creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar adelante una vida productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses”. Es un paradigma que se centra en las personas y no en los medios económicos.

Las personas son la verdadera riqueza de las naciones. Por lo tanto, el desarrollo implica ampliar las oportunidades para que cada persona pueda vivir una vida que valore. El desarrollo es entonces mucho más que el crecimiento económico, que constituye sólo un medio —si bien muy importante— para que cada persona tenga más oportunidades.

Para que existan más oportunidades lo fundamental es desarrollar las capacidades humanas: la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida. Las capacidades más esenciales para el desarrollo humano son disfrutar de una vida larga y saludable, haber sido educado, acceder a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida digno y poder participar en la vida de la comunidad. Sin estas capacidades, se limita considerablemente la variedad de opciones disponibles y muchas oportunidades en la vida permanecen inaccesibles (Mahbub ul Haq, 2010).

² Del cual son integrantes las autoras del presente trabajo.

El desarrollo humano es considerado como el proceso de ampliación de las opciones de las personas. Las oportunidades esenciales que las personas valoran en gran medida van desde las oportunidades políticas, económicas y sociales de ser creativos y productivos, hasta el goce del respeto propio, el empoderamiento y el sentido de pertenencia a una comunidad. El concepto de desarrollo humano es holístico y sitúa a las personas en el centro de todos los aspectos del proceso de desarrollo.

El punto de atención se resitúa para posarse sobre las personas y la dignidad de las mismas para trabajar por la ampliación de oportunidades de acceso a lo que la gente considera necesario o indispensable para vivir.

El hecho de que las personas tengan mayores posibilidades de decidir qué hacer o ser en la vida, es apostar por su dignidad de ser humanos con derecho a una vida de calidad, a un bienestar individual y colectivo. Para ello se requiere del rompimiento de muchas estructuras concebidas y articuladas en los organismos e instituciones del país y del mundo, en donde se priorice el bienestar comunitario y no el enriquecimiento de sólo algunos miembros de la comunidad.

En este marco, consideramos a la educación como una herramienta más, no la única, a través de la cual la condición social del país puede alcanzar un estadio próximo superior al que se encuentra, en materia de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores frente a las situaciones que la vida cotidiana va presentando.

A través de la educación se puede transformar la calidad de vida de las personas, permitiendo a los sujetos acceder a escenarios distintos y variados, además de brindar, en el terreno personal individual, un sin número de beneficios como seguridad, aumento de autoestima personal y profesional, aumento en la sensación de poder y de decisión del destino particular y colectivo, etcétera.

Un individuo que siente seguridad en su persona y en su entorno, se supone capaz de tomar las decisiones pertinentes y asertivas en su vida, puede desarrollar una tolerancia a la frustración, sentido de libertad y a la vez de pertenencia a un grupo o colectividad, un manejo de emociones que lo lleven a reducir y controlar el sentimiento de amenaza por los entornos laborales cambiantes y demandantes, se desenvuelve con confianza y es capaz de resistir el fracaso e innovar desde él y así responder ante sus necesidades y las de la comunidad a la que pertenece; se fortalece su capacidad de respuesta, de gestión, su creatividad, se vuelven personas propositivas, respetuosas de sus propios procesos y los ajenos.

Todos estos ideales debieran expresarse tanto en el discurso como en las prácticas del modelo educativo de una nación, no obstante, en México, el modelo educativo aspira a este desarrollo humano pero en la práctica, vemos desarticuladas las acciones en pos de alcanzar lo dicho.

Los organismos supranacionales han aportado elementos que coadyuvan a encauzar los modelos educativos nacionales, visualizando un contexto mundial cuyo común denominador es el constante avance tecnológico y la reconfiguración de los escenarios nacionales e internacionales.

Los documentos que analizamos a continuación aportan algunas pistas útiles a la educación superior, para repensar los escenarios educativos, sus modelos y estrategias, cuyo resultado sea evidente en el perfil del egresado y su aportación a la vida colectiva.

RECOMENDACIONES EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL QUE ORIENTAN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Empecemos por revisar el contenido de los documentos internacionales y las recomendaciones dirigidas a la educación en general y a la educación superior en particular, para lograr la concatenación de las medidas que la educación puede

aportar en favor del desarrollo social, para luego explicar la estrategia que proponemos y que constituye nuestra aportación al tema en comento.

La Organización de las Naciones Unidas a través de su Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), propuso en 1998, una serie de medidas que conciliaran los esfuerzos de las naciones en pos de lograr el desarrollo social sin perder de vista que el foco de todos sus esfuerzos es el ser humano. A continuación vamos a resaltar algunas directrices tendientes a la formación de recursos humanos en el último nivel de educación formal: la Educación Superior (ES).

En la primera Conferencia Mundial de Educación Superior, realizada en 1998, en París, bajo el tema Visión y Acción, se enfatizó la necesidad de que la ES se constituyera en el espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz (UNESCO, 1998).

Un elemento central de la Declaración de 1998 es la pertinencia de la educación superior que debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, en un sano equilibrio, esto implica reforzar la cooperación con el mundo del trabajo sin supeditar el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.

El mundo en su rápido cambio, percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que esté centrado en el estudiante, lo cual exige, reformas profundas en las instituciones educativas de la mayor parte de los países, teniendo siempre presente la necesidad de ampliar el acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

UNESCO (2009) recuerda a las instituciones de educación superior (IES) la seriedad de su compromiso formando a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

Para alcanzar estos objetivos se hace necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; además, se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.

Este proceso de reforma requiere concebir a los estudiantes como co-responsables de las decisiones institucionales y situarlos en el centro de sus preocupaciones así como tener en cuenta no sólo a los que llegan a la educación superior, sino también de las necesidades de los que abandonan la enseñanza o vuelven a ella en un proceso de educación permanente.

Para atender dichas necesidades, se cuenta con los rápidos progresos de la tecnología de la información y la comunicación que siguen modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos tanto como amplían el acceso a la educación superior.

Las IES son el espacio *per se* en donde se propicia el aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías utilizadas sin demérito de la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la

educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional. Para ello se recomienda, entre otras estrategias, crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas "virtuales", capaces de salvar las distancias y establecer sistemas educativos de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico en un ambiente de respeto de las identidades culturales y sociales.

Diez años después, en 2009, la UNESCO celebra la Conferencia Mundial sobre Educación Superior con el tema: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, en donde se reconocen los avances resultantes de la Conferencia de 1998. La experiencia del decenio demuestra que la educación superior y la investigación contribuyen a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar en la consecución de los objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional, entre otros los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de la Educación para Todos (UNESCO, 2009).

Es menester tener presente que la educación superior debe proporcionar no sólo competencias sólidas para el mundo del trabajo, sino que contribuye a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia, por ello deben persistir en los esfuerzos por mejorar el acceso y garantizar la calidad.

El aprendizaje en una modalidad a distancia y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ofrecen oportunidades de ampliar el acceso a la educación de calidad. La aplicación de las TIC a la enseñanza y el aprendizaje encierra un gran potencial de aumento del acceso, la calidad y los buenos resultados.

La UNESCO, en el documento anteriormente citado, enfatizó el papel de la Educación Abierta y a Distancia como vía para satisfacer las necesidades educativas de la población adulta, con miras a brindar oportunidades alternativas de aprendizaje a aquellos que inicialmente no tuvieron acceso a dichas oportunidades, o a quienes, por una u otra razón, no pudieron hacer uso de ellas. Apuesta a reforzar el papel fundamental de la educación a distancia en la diversificación de los sistemas educativos, particularmente en el área de formación técnica y profesional. También ve en el sistema abierto, el método para satisfacer las necesidades educativas de discapacitados, trabajadores itinerantes, minorías culturales lingüísticas, refugiados y población en situación de crisis que no tienen fácil acceso a los sistemas tradicionales destacando entre ellos a las mujeres.

En México, pareciera resuelto el problema de exclusión de las oportunidades educativas que ofrece el estado, según los informes oficiales y cifras de cobertura educativa que reporta la Secretaría de Educación Pública, no obstante se sigue manteniendo al margen a un importante sector de la población interesada en estudiar precisamente por la no inclusión de grupos de alta vulnerabilidad en los programas educativos regulares.

La pobreza en México lacera la calidad de vida de los grupos vulnerables que, entre otras limitaciones, no tienen acceso a satisfactores básicos, entre estos la educación³ como vía para gozar de la capacidad de tener conocimiento y libertad de pensamiento y expresión (Desai, 1994).

En los grupos de población vulnerable se encuentran aquellas personas con dificultades para insertarse en el mercado de trabajo, que sufren algún tipo de discriminación, y que están más expuestas a los vaivenes del mercado de trabajo. La condición de ser mujer, joven, tener alguna discapacidad, o pertenecer a determinados grupos étnicos, son limitantes para la participación en el mercado de trabajo (OIT, 2009) y de la oferta educativa regular.

La educación a distancia tiene una vocación natural para llegar a los grupos más alejados de las oportunidades de escolarización regular, se ha convertido en una opción de desarrollo social en tanto atiende a los grupos de población altamente marginada.

³ Aunque para nosotras la educación es un derecho social, Mihir Desai la clasificó entre los satisfactores básico.

Es de importancia medular entender que, la educación como proceso formador que oriente a la vida, permitirá lograr el desarrollo a escala humana. Por ello, la EAD constituye una alternativa para alcanzar a los sectores “invisibles” de la población e incluirlos en un proceso que permita la dignificación de su persona, que desarrolle la solidaridad social, que fortalezca el respeto ante los deberes y los derechos propios y ajenos, en una palabra, contribuir al logro del desarrollo social asertivo.

Contribuir al desarrollo social desde la educación implica una formación de actitudes que impacten la vida personal y social. Cuando una nación desarrolla exitosamente proyectos científicos y tecnológicos que atienden las necesidades sociales y humanas propias, está en posibilidades de ofrecer sus hallazgos al mundo fomentando la creación de bienes públicos internacionales al servicio de la comunidad humana global.

Los ciudadanos de la aldea global no pueden darse el lujo de esperar pasivamente del estado o de organismos externos a él, la entera satisfacción de sus necesidades si no contribuyen activamente. Una forma de participación activa de la ciudadanía consiste en el cumplimiento de las obligaciones y la exigencia de los derechos. Formar una ciudadanía crítica, solidaria, colaborativa, con amplio conocimiento de sus derechos y una desarrollada conciencia social es también tarea de la educación.

Si bien hemos abordado las directrices que los organismos internacionales han marcado a la educación, consideramos importante aportar una estrategia educativa concreta que, de acuerdo a nuestra experiencia en el campo educativo, contribuye a la formación de competencias y valores en el individuo e impactan, en consecuencia, el desarrollo social.

Desde el programa educativo a distancia donde ejercemos la docencia, hemos sido partícipes de estrategias que favorecen el desarrollo humano en cuanto contribuye a la ampliación de oportunidades, modificación de esquemas culturales y de intervención. Por ello, en la última parte de este trabajo, presentamos el aprendizaje colaborativo aplicable en programas tradicionales y, como innovación, en la educación a distancia, contribuyendo a la formación de competencias sociales que favorecen el desarrollo social asertivo.

LA VISIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO COMO UNA ALTERNATIVA CONTRA EL INDIVIDUALISMO

El trabajo colaborativo responde a las necesidades actuales de la educación superior y sus retos, cuando se dirige a los jóvenes que han crecido en la conectividad y la mayoría de sus actividades están mediadas por la computadora. La manera de interactuar y relacionarse virtualmente de los jóvenes forma parte de su vida, habrá entonces que retomar esos entornos en donde la capacidad de expresión y convivencia de los estudiantes se conjugue con el aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo es un postulado constructivista que parte de concebir a la educación como proceso de socioconstrucción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Wilson (1995) define los entornos de aprendizaje constructivista como “un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas”.

Así entendemos que las relaciones entre los miembros de un grupo se constituyen como el medio para fomentar el proceso de aprendizaje, en cuyo seno se forja el trabajo colaborativo.

Una de las teorías que fundamentan los modelos pedagógicos de la educación a distancia es el constructivismo. Dentro de las perspectivas teóricas que sostienen al mismo está la escuela sociocultural, la cual postula que en el aprendizaje el elemento preponderante, es la socialización de experiencias y conocimientos, por tanto aunque el individuo aprende para sí, la forma en que lo hace mejor es en grupo (Barragán, De Aguinaga, Ávila, 2010:52).

El término Aprendizaje Colaborativo (AC) hace reminiscencia de metodologías de trabajo en equipo que impulsan al grupo a cooperar hacia el logro de un mismo objetivo (Scagnoli, 2005). Sin embargo, el AC implica elementos más allá

de una simple cooperación e intercambio de información, además implica realizar una tarea hasta que todos su miembros la han entendido y terminado, aprendiendo través de la colaboración (ITESM, 2001).

Es innegable que la educación formal debe enfatizar la necesidad de construir ambientes colaborativos. La misma UNESCO promueve en sus ejes fundamentales, dentro de la línea de profundización del conocimiento, los grupos colaborativos y fomenta la creación de comunidades para co-construir significados, realizar prácticas, hacer proyectos, resolución de problemas en donde los estudiantes examinan un tema a fondo y aportan sus conocimientos para responder interrogantes, temas y problemas cotidianos complejos (UNESCO, 2008).

Para animar la co-construcción y con base en los elementos sugeridos por Johnson y Johnson (1986), sugerimos algunos elementos que conviene tener en cuenta para implementar el trabajo colaborativo.

- a. **Interdependencia positiva:** En contraste con la cultura individualista y egocéntrica que está permeando la sociedad actual, un entorno colaborativo puede brindar la experiencia de dar y recibir, de reconocer la otredad, diversidad, complementariedad.

Estas actitudes favorecen el ambiente grupal, provocan una interdependencia de tal manera que haya un sentido de pertenencia y mayores lazos afectivos en el sentido de acontecimientos que afectan, se mueven y hacen mover cosas, generan territorios y afecta a personas y a las geografías en sus movimientos (Moreno, 2009). Los anuncios, canciones y en general las influencias de los medios de comunicación tienden a resaltar la independencia como un sinónimo de libertad, sin embargo la interdependencia positiva que aquí se promueve tiene que ver con relaciones de libertad, de confianza para crear procesos de construcción grupal. Desde el comienzo, las partes necesitan reconocer su interdependencia en el establecimiento de una tarea clara y una meta de grupo, en donde su actividad o pasividad repercute en su propio aprendizaje y en el aprendizaje grupal a través del cumplimiento de la meta. Cada miembro aporta a la relación habilidades, conocimientos o recursos que complementan las de los otros miembros. Los miembros necesitan ver que juntos, la alianza tendrá un nuevo valor agregado, es decir, algo que cada socio no podría lograr por separado (Gormely y Spink, 2003).

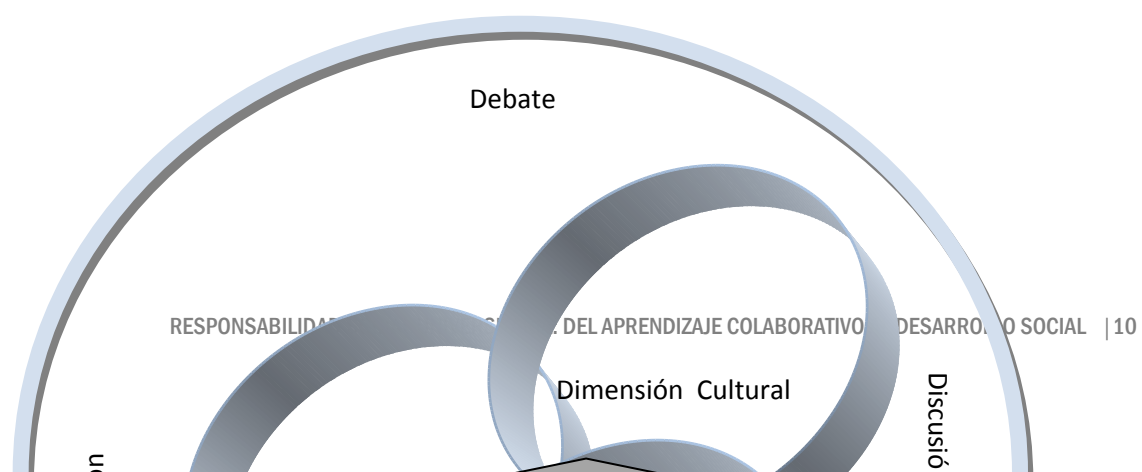
Según Johnson y Johnson (1986), se puede promover la interdependencia positiva a partir de diferentes motivaciones, por ejemplo:

- **De funciones.** Existe cuando a cada compañero del grupo se le asigna una función es decir responsabilidades específicas que son necesarias para que el grupo complete la tarea común. Es esencial que todos los compañeros tengan una función y que cada función sea distinta. Las funciones pueden fomentar el trabajo del grupo o la interacción social.
- **De metas.** Cuando los estudiantes se apropian de la meta grupal y la alcanzan.
- **De recursos.** Cuando la estructura de la lección implica deliberadamente compartir recursos, ya sea información o materiales.
- **De tareas-secuencia** Implica la creación de una división del trabajo con el fin de que sea necesario que un integrante del grupo complete sus acciones para que el siguiente integrante pueda ejecutar sus responsabilidades.
- **De identidades.** Es cuando el grupo establece una identidad común como nombre y logo.
- **De amenaza exterior.** Existe cuando el grupo compite con alguna fuerza exterior. Los compañeros del grupo trabajan para triunfar sobre esta fuerza, dicha amenaza podría ser el límite de tiempo, la competencia entre grupos, un estándar, etc.
- **De fantasías.** Cuando a los estudiantes se les asigna una tarea que requiere que se encuentren en una situación hipotética.
- **De premios y celebraciones.** Cuando cada miembro del grupo recibe el mismo premio o participa en una celebración mutua al alcanzar sus metas.

Todas estas formas de interdependencia tienen la función de fortalecer el sentido de pertenencia grupal, en donde los integrantes puedan apropiarse del compromiso compartido necesario y de la correlación que tiene su hacer con el hacer de los otros en una vinculación de beneficio mutuo.

- a. **Promoción a la interacción:** Gándara (1997, en De Aguinaga, 2004), define la interacción como la acción recíproca entre dos agentes, de ahí que si el proceso de aprendizaje es visto bajo una concepción social de los procesos de aprendizaje, las interacciones interpersonales constituyen un factor básico de vinculación entre quien aprende y el entorno social que le rodea. La colaboración entonces se gesta a través de las interacciones, en donde los miembros del grupo se ayudan unos a otros para trabajar eficiente y efectivamente, mediante la contribución individual de cada miembro y en donde los sujetos se enfrentan, trabajan y se articulan (no siempre fácilmente) interioridad y exterioridad, estudiantes y asesores, estructuras cognitivas existentes y nuevas aportaciones (Meirieu, 1992 en Mazzoti, 2000).

De esta forma, las interacciones pueden constituir una red de aprendizaje y ese entramado social se convierte en el elemento dinamizador para el intercambio entre el grupo, de tal manera que el aprendizaje individual y grupal se construya de las aportaciones del colectivo (ver esquema No. 1).



Esquema No 1

El objetivo del AC es inducir a los participantes a la construcción de conocimiento mediante exploración, discusión, negociación y debate (Hsu, 2002 en Scagnoli, 2005). Los miembros del equipo necesitan ponerse de acuerdo sobre la naturaleza de los problemas, los resultados deseados, los marcos analíticos que se usarán y las acciones o estrategias que deberán implementar.

1. **Responsabilidad individual:** En ambientes colaborativos el estudiante no solo es responsable de su propio aprendizaje sino del proceso de aprendizaje grupal y de las tareas que le han encomendado para ello. Es una responsabilidad mutua de participar, de cumplir puntualmente con los compromisos basados en el sentido de pertenencia y el interés en el objetivo.
2. **Habilidades y destrezas de trabajo grupales:** Cuando los estudiantes pertenecen a realidades en donde se privilegia lo individual y proceden de familias con pocos miembros, a diferencia de las anteriores generaciones cuya familia nuclear era grande y con mucha convivencia con la familia ampliada, aquellos contextos educaban en la colaboración aún sin intencionalarlo, ya que sin mucho esfuerzo de los padres, los hijos aprendían en forma natural a compartir cuarto, pertenencias, pequeños espacios tanto habitacionales como de transporte, preferencias televisivas o radiofónicas y responsabilidades en las labores del hogar. Ahora la población estudiantil en su mayoría procede de familias de dos o tres hijos, no siempre habituados a coincidir en actividades familiares, más acostumbrados al uso de enceres personales, como teléfonos, audífonos, cuentas de Internet, etc. Lamentablemente el individualismo no se queda en niveles logísticos, sino que es permeado a una forma de vida y a otros ámbitos de desempeño como el escolar y laboral, en donde se privilegia los derechos e intereses individuales sobre los colectivos, limitando las posibilidades de conjuntar esfuerzos por un bien común y descubrir la riqueza y crecimiento de un trabajar en un proyecto solidario y colaborativo.

A partir de objetivos comunes y compartir recursos e información, el grupo aprende también el proceso de trabajar en grupo en donde cada uno de los miembros debe comunicarse, apoyar a otros, y resolver conflictos con otro miembro constructivamente. Los análisis conjuntos del propio proceso grupal, en donde se reflexione sobre cómo trabajan juntos y cómo podrían efficientar sus procesos de aprendizaje, permiten encontrar claves para funcionar como parte de un grupo de trabajo.

3. **Interacción positiva.** Como se señalaba anteriormente, hay que promover las interacciones pero no cualquier interacción, y precisamente en este punto el docente debe hacer mucho énfasis, ya que muchas de las interacciones a las que están acostumbrados los jóvenes, sobre todo si se llevan a cabo mediante la web, tiene el riesgo de darse en niveles superficiales. Aprender a intercambiar ideas con varias personas al mismo tiempo conlleva un proceso, un ambiente libre de competencia, seguro y estimulante en donde se trabaje intencionadamente sobre ello para que realmente sea efectivo. Propiciar la interacción positiva requiere motivar a innovar, preguntar, compartir ideas conforme resuelven problemas conlleva desarrollar habilidades sociales y de trabajo en equipo. (ITESM, 2001), por otra parte algunas de las veces crear un código de comportamiento para los miembros, explícito o implícito facilita este tipo de interacciones.

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN ENTORNOS VIRTUALES

Si en un contexto educativo convencional es difícil la implementación inicial del aprendizaje colaborativo, en la virtualidad implica un mayor grado de dificultad. Sin embargo vale la pena el esfuerzo pues constituye un ingrediente esencial e innovador en las actividades de enseñanza-aprendizaje, entre otras razones, porque permite aprender de otros, con otros y comprenderse así mismo.

En ambientes virtuales se cuenta con la gran ventaja de poder registrar todo el proceso, de mantener registro de cada una de las experiencias de trabajo colaborativo para que los mismos participantes distingan los roles asumidos, las actitudes de competencia, el protagonismo e individualismo, así como las intervenciones y actitudes de cooperación, responsabilidad y comunicación que favorecieron el aprendizaje grupal.

Gunawardena (2003), señala que la educación superior se está enfocando a la promoción del aprendizaje dialógico, colaborativo y que involucra al estudiante en la construcción social del conocimiento para apoyarlo en su adaptación y continuar el proceso de interacción constructiva con un ambiente cambiante.

La peculiar naturaleza del curso en línea basada en su independencia respecto al tiempo, apoyada en textos y en la comunicación mediada por computadora, reformula la dimensión social del aprendizaje, ya que por medio de las múltiples oportunidades de conversación tales como chats, foros de discusión correos electrónicos, etcétera, los que aprenden se pueden influenciar activamente unos a otros en sus procesos de aprendizaje y razonamiento (De Aguinaga, 2004). Por lo anterior, podemos decir que el aprendizaje colaborativo promueve el desarrollo humano al situar como centro del proceso al ser humano, así como permitir que los participantes tengan la posibilidad de ampliar sus oportunidades de ser creativos y productivos, experimenten el goce del respeto propio y de los demás, desarrollen el empoderamiento a través de la seguridad personal y el sentido de pertenencia a una comunidad.

En el ámbito de la educación a distancia, dadas las características del estudiante, que requiere de interacciones y comunicaciones que le vinculen y le den sentido de pertenencia, las actividades colaborativas surgen como una necesidad imperiosa para disminuir el aislamiento de la distancia así como la desmotivación. Al diseñar entornos virtuales de aprendizaje, actualmente se está dando especial énfasis a la afectividad en ellos, ya que las barreras de la soledad del estudio independiente y la ausencia de la comunicación cara a cara tiene que ser subsanada de alguna forma al enfatizar lo social del aprendizaje. A través de actividades colaborativas el estudiante se siente parte de un grupo y aminoran las tensiones o sensaciones de soledad para dar lugar a una interdependencia positiva.

De la interacción con otros surgen los conocimientos nuevos por lo tanto un programa de educación superior debería permitir esa curiosidad genuina hacia lo que está siendo comunicado, es decir, el deseo de compartir los significados, ideas y sentimientos de otras personas. El estudiante a distancia también requiere que su proceso sea valorado como parte del aprendizaje, esto va ligando al diálogo y la interacción es decir, que se reconozca el proceso de grupo como vehículo importante para el aprendizaje y el desarrollo personal y social.

Al interactuar con el docente, y con los otros estudiantes el alumno se puede involucrar en un aprendizaje reflexivo y colaborativo con individuos lejanos físicamente, pero que viven un proceso similar al que él está viviendo y que por lo tanto comparten múltiples perspectivas. De esta manera el medio posibilitaría la creación de una comunidad de aprendizaje que comparte una visión común, se involucra en la reflexión y el diálogo, y por medio de esas interacciones ocurre la negociación de significado y la co-creación del conocimiento (Gunawardena, 2003).

La tecnología ha aportado la base técnica para el trabajo colaborativo, las actuales redes sociales tan recurridas por los jóvenes, pueden ser utilizadas para aprendizajes de colaboración que aminoren la subjetividad de las relaciones en la co-construcción actual de ellos a través de los medios tecnológicos.

Dentro de las actividades colaborativas que se pueden utilizar en ambientes virtuales mencionamos las siguientes:

- La creación de blogs, presentaciones de power point, video, audio u objetos de aprendizaje sobre un contenido específico
- Búsqueda de videos, experiencias o sitios web representativos de un tema y su posterior análisis en función de referentes teóricos.
- Construcción colaborativa de un guión para radio o tv.
- Construcción colaborativa de una ponencia o documentos de texto.
- Diseño de e-actividades sobre contenidos a elección.
- Realizar algunas tareas como: Repasar o practicar información sobre un tema.
- Organizar un twitter sobre algún contenido.
- Generar conceptos.
- Discutir un tema. Contestar y hacer cuestionamientos.
- Intercambio de ensayos.
- Solución de problemas.

Por supuesto que estas no son limitativas, y cualquier estrategia bien planeada puede llevarse a cabo en forma colaborativa. El docente asume un rol de facilitador, en donde incentiva la participación a través de preguntas generadoras de colaboración, diseños instruccionales dirigidos a este fin, trabajos conjuntos, sin embargo deja claro que la responsabilidad recae en el grupo. Continuamente los estudiantes se sienten defraudados porque quisieran la aprobación o directriz del docente en cada una de las actividades, con grandes dificultades de romper el paradigma previo de experiencias en donde el aprendizaje estaba centrado en el docente.

APORTACIONES DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO A LA PARTICIPACIÓN SOCIAL Y LA VIDA COLECTIVA

En el aprendizaje colaborativo el profesor deja de ser el centro de atención, para centrarse en el sujeto que aprende. De esta forma muchos conceptos son mejor clarificados entre compañeros que por el mismo profesor. El mismo docente aprende en el proceso. Por lo tanto se redimensiona el papel activo del alumno favoreciendo el fortalecimiento de un nuevo paradigma educativo. Pertenecer a una pequeña comunidad académica incrementa el éxito y el rendimiento de los estudiantes (Valle y López, 2003).

El aprendizaje colaborativo aumenta la satisfacción y motivación del participante ya que los alumnos aprenden mejor en situaciones no competitivas y de colaboración que en situaciones donde se enfatiza la individualidad y la competencia (Brufee, 1987 en Scagnoli, 2005). Así mismo, ayuda a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes y contribuye

a mejorar las relaciones interpersonales, pues implica que cada uno de los miembros aprenda a escuchar, discernir y comunicar sus ideas u opiniones a los otros con un enfoque positivo y constructivista (Leidner y Jarvenpaa, 1995 en Scagnoli, 2005).

El trabajo individual tiene grandes limitantes de perspectivas que se expande al sumar nuevas fuerzas que no restan a lo personal sino que integran esfuerzos hacia una meta común (Gormley y Spink, 2003), además, la propia identidad individual se recrea a través de los grupos colaborativos en un proceso continuo de autoconocimiento y mejora continua (Chih-Hsiung, *et al*, 2008). En ese sentido ya no se busca solamente el autoaprendizaje sino una pequeña red social en donde se genere el aprendizaje colaborativo.

La promoción de entornos de colaboración permite contribuir en cierta forma con el desarrollo de competencias ciudadanas⁴ porque el estudiante, a partir de las interrelaciones y la colaboración, adquiere algunas competencias que tienen que ver con el aprendizaje en la escucha, con ser asertivo para expresar necesidades, intereses y posiciones. Más allá de los saberes teóricos, trabajar colaborativamente desarrolla también saberes prácticos y formativos, es decir, habilidades y actitudes para la acción, participación, asociación, organización, acción colectiva, intercambio de opiniones favorables al desarrollo de la ciudadanía que se derivan de esa intención de trabajar en asociación con otros para mutuo beneficio (Montero y Rincón, 2008).

El trabajo colaborativo puede potencializar los recursos individuales, capitalizar la diversidad de los asociados y desarrollar la reserva de talentos, habilidades, ideas, estilos de trabajo, de redes profesionales y comunitarias con los cuales actúa una organización (Gormley y Spink, 2003).

La resolución de conflictos o problemas compartidos permea en los miembros del grupo actitudes diferentes ante los retos y dificultades. De esta manera los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas y prácticas para enfrentar con mejores herramientas los conflictos posteriores en su ámbito personal o laboral (Gormley y Spink, 2003). Por otra parte el estudiante se está preparando a una de las formas de laborar en el futuro, transdisciplinaria y colectivamente, en contextos locales y globales.

Los participantes desarrollan el pensamiento creativo y se unen en diferentes co-creaciones o recreaciones aprovechando los diferentes recursos personales y comunitarios.

Contribuye al desarrollo humano del individuo como un proceso continuo basado en las interacciones con el medio y las personas que lo rodean. Esta interacción es para el que aprende, fuente importante de asimilación a nivel cognitivo, afectivo y socializador pues permite desarrollar actitudes frente al trabajo y responder a exigencias adaptativas de los roles sociales (Arteaga, 2006).

De la misma manera la aceptación de responsabilidades para aprender como individuo y como miembro de un grupo realiza las competencias para la vida y para el desarrollo social a través del dar y tomar, de la construcción, del consenso. De esta manera el estudiante a través de actividades colaborativas puede aumentar los sentimientos de auto-eficiencia y el logro de objetivos cualitativamente más ricos.

⁴ Men (2006, en Montero y Rincón, 2008), conciben las competencias ciudadanas como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Las competencias ciudadanas permiten que los ciudadanos respeten y defiendan los derechos humanos, contribuyan activamente a la convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos, respeten y valoren la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno familiar, amigos, aula, institución escolar, como a nivel de su nación o comunidad internacional. La ciudadanía es una actitud proactiva, que busca mejorar sus propias condiciones de vida y las de la colectividad. Esta postura significa algo más que la defensa de los derechos; es también asumir las responsabilidades y los deberes, con consciencia de ser parte de un todo y de que el beneficio del colectivo siempre repercuten en el individuo, y este a su vez contribuye en el mejoramiento de la sociedad.

En la educación a distancia el trabajo colaborativo disminuye los sentimientos de aislamiento, característico de esa modalidad, y permite el sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje que empatiza con el estudiante y que recorre el mismo camino simultáneamente.

LAS DIFICULTADES EN LA INTRODUCCIÓN DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

No es sencillo introducir nuevas metodologías en la práctica educativa. Es desafiante la tarea de integrar las variadas experiencias cognoscitivas, las perspectivas y los valores que las personas procedentes de entornos diferentes aportan a la estrategia, metas, trabajo, productos, sistemas y estructuras de una organización (Gormley y Spink, 2003). Las mismas autoras plantean que las diferencias de afiliación grupal afectan la cultura, los sistemas y las prácticas de trabajo en una organización, refiriéndose a tres enfoques de la diversidad: La diversidad cultural que tiene que ver con perspectivas, valores, conocimientos y experiencias; la diversidad disciplinaria relacionada con la especialización ocupacional y la diversidad sociodemográfica como edad, raza, grupo étnico, nacionalidad, género, clase social y orientación sexual. Generalmente las dificultades tienen que ver precisamente con ese manejo de la diversidad, donde se asumen posiciones controversiales que resultan innecesarias, o que se toman decisiones sin incluir todas las contribuciones recibidas.

Otras dificultades tienen que ver con la adquisición de destrezas colaborativas, en donde el proceso personal y grupal de adquisición es complejo e implica abrirse y despojarse de actitudes individualistas, lineales o de superioridad para dar lugar al reconocimiento de la otredad, de la riqueza de la diversidad, de la co-construcción y de la negociación del bien común. De la misma manera existen dificultades para el docente en la adquisición de habilidades para diseñar y conducir ambientes de colaboración que rompen con paradigmas anteriores e implican un esfuerzo especial por incursionar en nuevas estrategias.

A pesar de las bondades y dificultades mencionadas, la construcción de un entorno de aprendizaje colaborativo dependerá decididamente del diseño de las actividades y del rol del docente, quien deberá estar al pendiente del clima social del grupo, cuidando que se propicie el interés por el otro, el respeto a la diferencia, la empatía entre los estudiantes, la actitud inclusiva y de aceptación entre los estudiantes.

Por otra parte, es importante favorecer que los mismos estudiantes reconozcan cómo contribuyen al aprendizaje de los demás y viceversa. Contribuir significa compartir información, apoyar en la comprensión de tareas, hacer crítica o retroalimentación en la producción del otro, aclarar dudas, etcétera.

Los grupos colaborativos que se forman en el tiempo en que se es estudiante pueden permanecer como grupos colaborativos en la etapa laboral de tal manera que pueden continuar ofreciéndose asesorías humanas o profesionales.

La tecnología aplicada al aprendizaje facilita las interacciones sociales y la creación de redes sin importar las barreras geográficas, de horario y de heterogeneidad cultural. La educación debe beneficiarse de la vigencia de estos medios para propiciar ambientes de aprendizaje colaborativos y para adecuarse a los modos y medios sociales de convivencia.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

- El desarrollo social debe tener como punto de partida el ser humano y su integridad desde una perspectiva holística que lo sitúe en el centro de todos sus procesos.
- La educación, como uno de los pilares del desarrollo social, requiere promover nuevas experiencias educativas que propicien la formación de valores para la vida ciudadana de tal forma que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas y que contribuyan a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.
- La promoción del desarrollo social asertivo desde la educación implica concebir la formación del estudiante no sólo en miras de su productividad laboral y competitividad sino ir más allá de una concepción economicista para integrarla a un proceso en donde puedan desarrollar su máximo potencial de acuerdo con sus

necesidades e intereses para una participación activa y transformadora de sus realidades individuales y colectivas.

- La educación es corresponsable en la formación de competencias ciudadanas, críticas, pacíficas, plurales que asuman los derechos y deberes del individuo hacia el bien común a partir de la participación responsable y constructiva en proyectos interdisciplinarios democráticos y comunitarios.
- El espíritu de la responsabilidad social universitaria puede dar pistas hacia donde transitar. En el mundo universitario, esta necesidad de cumplir con las funciones sustantivas de formación humana y profesional (propósito académico) y la construcción de nuevos conocimientos (propósitos de investigación), tiene su referente en lo que se llama responsabilidad social. El espíritu del concepto implica asumir con libertad de acción e iniciativa, propias del mundo democrático y de libre mercado, la responsabilidad de defender los legítimos intereses institucionales con una amplia conciencia de las consecuencias e impactos de nuestras acciones en el entorno social y ambiental. La ética de la responsabilidad debe mover la preocupación por el mundo presente como por el futuro y, por tanto, ser actores partícipes de la solución de los más agudos problemas de la sociedad (Vallaes, s/f).
- Un modelo educativo dirigido al desarrollo de habilidades no solo de índole académica, sino las propias para la vida de calidad, debe articular diversas estrategias para el logro de sus objetivos. El trabajo colaborativo, puede ser una estrategia que apoye ese fin.
- El trabajo colaborativo permite abonar a la formación de ciudadanos íntegros que vivan, sientan y actúen en congruencia con los ideales de convivencia humana respetuosa, pacífica, armónica y productiva.
- La educación debe llegar a los grupos hasta ahora excluidos a través de otras modalidades como la educación a distancia, por ello deben persistir en los esfuerzos por mejorar el acceso y garantizar la calidad.
- El trabajo colaborativo por sí solo, no da respuesta a las necesidades educativas de una nación, pero consideramos puede apoyar el proceso de aprendizaje y puede ser implementado en diferentes niveles educativos y abatir algunos problemas actitudinales, contribuyendo a la formación de mejores personas, profesionistas y ciudadanos.

REFERENCIAS

Arteaga Pupo, Frank (2006). *Aprendizaje colaborativo: Un reto para la educación contemporánea*. Cuba. Localizado en <http://www.monografias.com/trabajos34/aprendizaje-colaborativo/aprendizaje-colaborativo.shtml>.

Ávila González, Claudia, Barragán de Anda, Amelia Berenice (2007). *Reflexiones en torno al desarrollo social y la educación*. México: Universidad de Guadalajara.

Barragán, A., De Aguinaga, C., Ávila, C. (2010). *El trabajo colaborativo y la inclusión social*. Revista Apertura . Vol. 2. Universidad de Guadalajara, México

Chih-Hsiung Tu, Blocher, Michael, Roberts, Gayle. (2008). *Constructs for Web 2.0 learning environments: a theatrical metaphor*. Revista Educational Media International. Universidad de Arizona Norte. USA. Consultado en Julio de 2010. Localizado en http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ821808&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ821808

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2011). *Medición de la Pobreza 2010 y Anexo Estadístico*. México

Coria, Lorena G. (2008). *La gestión local del desarrollo*, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2008a/344/

De Aguinaga Vázquez, Carmen Patricia (2004). *Estudio Comparativo del Uso del Medio Impreso y en Línea para Estudiantes a Distancia*. (Tesis de Maestría), Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Desai, M. (1994). *"Poverty and capabilities: Toward and Empirical Implementable Measures"*, Frontera Norte, Número especial sobre pobreza, Tijuana.México.

Gormley, Wilma y Sipink, Linda (2003). *Trabajar con la diversidad en esfuerzos colaborativos. Pautas y Herramientas*. Programa del GCIAl para el cambio organizacional. Consultado en Mayo de 2010. Localizado en <http://www.genderdiversity.cgiar.org/publications/tipsandtoolsspanish.pdf>

Gunawardena, Charlotte (2003). *Evaluando la construcción del conocimiento en comunidades de aprendizaje en línea*. Memorias XII Encuentro de Educación a Distancia, Universidad de Guadalajara. México.

Haq, Mahbub ul, (2010) *El concepto de Desarrollo Humano*, página electrónica del PNUD, Informes sobre Desarrollo Humano, consultado en 04 de 2010, en <http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano/>

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (2001). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Aprendizaje Colaborativo*. Boletín Informativo del cambio educativo. Año 3, No 6. Consultado en mayo de 2010. Localizado en <http://www.itesm.mx/va/dide/red/>

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). *Action research: Cooperative learning in the science classroom*. Science and Children (24). Estados Unidos.

Mazortti, Laura (2000). *Estudio sobre los factores que inciden sobre las interacciones interpersonales que tienen lugar en escenarios educativos no presenciales basados en inter/intranet*. Capítulo 3, Investigación Educativa Vol 1 N° 6 Julio Cuadernos de Investigación Educativa.de la Universidad ORT Uruguay.

Montero, Leyla y Rincón, Lidia (2008). *Una experiencia de aprendizaje incorporando ambientes digitales: competencias básicas para la vida ciudadana*. Revista Educación y educadores.vol 11, número 001, pp 183.198 Universidad de la Sabana. Colombia.

Moreno, Marcos (2009). *Afectividad en la red virtual*. España. Consultada en Junio 12 de 2009. Localizada en http://es.wikibooks.org/wiki/Fractalidades_en_Investigaci%C3%B3n_Cr%C3%ADtica

Organización Internacional del Trabajo (2009). *Economía informal y grupos vulnerables*. Consultado en julio de 2009 en <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/informal/grupos/index.htm>.

Scagnoli, Norma (2005). *Estrategias para Motivar el Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia*. Estados Unidos. Consultado el 03 de septiembre de 2009. Localizado en http://www.icdeamericalatina.com.ar/publicaciones/trabajos_region/trabajos_pr05/ponencia%2079_scagnoli.pdf

Tuirán, Rodolfo (2009). *Cambios y "arraigos" tradicionales*. Consultado en Agosto 23, 2012 en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/92423.pdf>.

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Consultado en Abril de 2009. Localizado en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO (2008). *Estándares de competencia en tics para docentes*. Londres 2008. Consultado en abril, 16 de 2010. Localizado en <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

UNESCO (2009). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris: UNESCO.

Vallaey, François (s/f). *Breve Marco Teórico de Responsabilidad Social Universitaria*. Consultado en Septiembre 24 de 2012. Localizado en http://132.248.18.40/docs/publicaciones/Vallaey_Francois_responsabilidad.pdf

Valle López, Gloria y López, Beatriz (2003). *Aprendizaje cooperativo y Colaborativo su implementación en carreras universitarias*. Argentina. Consultado en Julio de 2010. Localizado en http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Lopez%20y%20otros.pdf

Wilson, Brian G. (1995). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós.

AGENDA PARA LA CULTURA DE CALIDAD EN PROGRAMAS EDUCATIVOS EN CULTURA FÍSICA DE MÉXICO



AGENDA PARA LA CULTURA DE CALIDAD EN PROGRAMAS EDUCATIVOS EN CULTURA FÍSICA DE MÉXICO

Erasmus Maldonado Maldonado

Rosana Pacheco Ríos

José Eduardo Flores García

Martín Francisco González Villalobos

Néstor Rivera Magallanes

COMACAF

INTRODUCCIÓN

Desde hace más 20 años, la educación superior en México, ha mantenido una búsqueda permanente de metodologías que consoliden un sistema de evaluación y acreditación, como medio para el mejoramiento de la calidad educativa, particularmente sobre el enfoque globalizado y de amplias relaciones inter institucionales, por lo que se han marcado las perspectivas de desarrollo y tendencias de la acreditación de los programas académicos, por lo que éste rubro ha cobrado gran relevancia en los últimos años en México, y en el área de la Cultura de la Actividad Física, el COMACAF, promueve la acreditación entre las Instituciones que operan Programas para la formación de profesionales de éste ámbito de estudio. Entre un universo de 153 programas que actualmente operan en México, hay avances significativos en este sentido, pero habrá que seguir en ésta línea para una mejora continua.

CONSIDERACIONES GENERALES:

Un sistema de evaluación debe ser parte de un proceso de planeación a corto, mediano y largo plazo, para mejorar la calidad del mismo sistema de educación superior de nuestro país, que a su vez es impulsado por la ANUIES y los gobiernos estatales y nacionales, en el Marco del Plan Sectorial de Educación.

La Evaluación y la Acreditación, tienen entre otros propósitos esenciales, la consolidación de las instituciones para un mejoramiento de los resultados de la educación superior, para ello plantea estrategias para fortalecer las funciones sustantivas de dichas casas de estudio. Así de manera conjunta, se fortalecen, el Sistema de Evaluación y acreditación, la educación y los programas estratégicos que se impulsan en los planes de desarrollo institucionales.

Las instituciones de educación superior que ofertan programas en cultura física, son concebidas e imaginadas como centros de promoción de los procesos de transformación social, y que son relacionadas con la producción de valor económico, social y cultural (Didrikson, 2000).

La formación formal y de calidad de profesionales de la cultura física, debe permitir potenciar y equipar ó dotar a estos, con los conocimientos, aptitudes, actitudes y disposiciones, para un ejercicio profesional con alto sentido de responsabilidad y enfrentar con eficiencia los retos futuros de la Educación Física, el deporte, la recreación y las ciencias auxiliares.

A partir de la Convención de Bolonia, se ha generado un movimiento renovador en el ámbito de la formación de docentes de educación Física, promoviendo principalmente la homogeneidad, tanto en contenidos, como en la carga lectiva y horaria que se impartan, así como otros aspectos de tipo metodológicos para el desarrollo de la docencia (Hernández, J., y cols. 2008).

Al enfrentar todos estos cambios de actualidad, nos encontramos con una búsqueda de la calidad, en tantos rubros de la vida diaria, y la educación superior, no sería la excepción, por lo que será inevitable abundar sobre este concepto en el

presente trabajo, sin dejar de lado a todos los agentes involucrados, a sus procesos y resultados, para revisar su eficacia y eficiencia de todos los que en ella intervienen (Sánchez, E. 2009).

TRANSFORMACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN EL ÁMBITO EN CULTURA FÍSICA:

Cuáles serán los objetivos y metas que se deben plantear para corto, mediano y largo plazo, en los Programas Educativos para el ámbito de la Cultura Física de México, generada por un contexto de calidad, la diversidad y equidad en los procesos de admisión a la educación superior. Contribuyendo además al desarrollo de la cultura y polos para el desarrollo del conocimiento en la vida de los ciudadanos de México. Sin embargo la realidad de nuestro país, nos obliga a plantear las metas desde una perspectiva de las necesidades sociales y económicas para la educación, pero con enfoques en poblaciones altamente educadas y competentes.

AGENDA

1.- *Diversificación o ampliar la oferta educativa:* las denominaciones actuales en áreas de formación, son Educación Física, Ciencias del Ejercicio, Entrenamiento Deportivo, Cultura Física, Recreación y se han atendido en gran medida las demandas sociales por medio de éstos programas. Sin embargo, el entorno de la Cultura física como común denominador deberá asegurar en los próximos años, que los egresados de estas carreras fortalezcan y amplíen la aceptación social de sus egresados, como producto de una sólida formación en las instituciones de educación superior. El currículo de cada programa será revisado de manera permanente, para ofrecer un modelo académico con contenidos actualizados y alto sentido pertinencia social. De manera conjunta, la infraestructura (Lemaitre, 2010), el equipamiento y el incremento de plazas para nuevos PTC serán medios favorables para ampliar la cobertura y atender la demanda de manera más eficiente.

2.- *Desarrollo de un Modelo de Calidad Integral:* Los Programas Académicos en Cultura Física Acreditados y aquellos en proceso de acreditación, han iniciado un compromiso con la calidad educativa, y no es de manera mediática, no es un compromiso de las autoridades actuales, es la adopción de todos los que integran o son parte del programa, de una cultura para el aseguramiento de la calidad. Cada uno de sus profesores, alumnos y personal administrativo, están familiarizados con las instancias que integran el Sistema de Evaluación Educativa de México, distinguen el propósito de los CIEES; del COPAES; quienes son los principales actores del PROMEP; será importante orientar los posgrados a un PNPC; cada una de las IES serán responsables de un control interno para asegurar la calidad; en el mismo tenor todos los Programas Educativos; el SIN, será un referente para los profesores que aspiran a realizar investigación para buscar nuevos conocimientos de la disciplina; y a su vez el CONACYT como instancia reguladora de financiamientos para los proyectos innovadores de las instituciones y de sus profesores..

3.- *Cultura de la Calidad:* Decirlo y plasmarlo en un documento es tarea fácil, pero el apropiarnos de este concepto, resultaría en una tarea de grandes retos, a partir un cambio de paradigmas, modificar esquemas por muchos años funcionando ó el fortalecimiento de procesos en la administración, para que lo Programas Educativos permitan asegurar la calidad educativa, de un modo permanente, generando así un campo propicio para establecer las nuevas tendencias en la educación para la Cultura Física en México. Como menciona Egidio (2006), citando a Harvey y Green (1993), el contexto de la calidad en la educación superior, podría considerarse desde cinco categorías; a.- *la calidad como excepción*, que la imponen las grandes instituciones que tradicionalmente y por mucho tiempo cumpliendo altos estándares de excelencia, b.- *la calidad como perfección o consistencia del proceso*, este enfoque es para aquellas tareas exclusivas de procesos de las instituciones; c.- *la calidad como ajuste a un propósito*, que podemos resumir como la habilidad de una organización para ajustarse al propósito planteado, con un carácter más funcional, considerando la coherencia entre el insumo y el resultado; d.- *la calidad como relación coste-valor*, donde se puede reflexionar sobre el costo anual por alumno, en términos de eficiencia y efectividad; y e.- *la calidad como transformación*, la que en términos cualitativos pudiera aceptarse como la esencia de los procesos educativos que buscan hacer al estudiante un factor de cambio, desde una perspectiva individual inicialmente y posteriormente que estos transformen su entorno. En el ámbito de la Cultura Física de México, los programas que han reportado su auto evaluación, nos permite observar que generalmente son elaborados por personal de la administración, lo que nos llevaría a la reflexión para analizar qué tipo

de calidad estamos buscando y no es para establecer que dicha documentación no cumpla con los requisitos de los procesos de acreditación, se reconoce un trabajo extraordinario de los comités que se integran para elaborar el auto estudio de los programas. Será muy conveniente que los programas incluyan en su estructura organizacional, áreas de responsabilidad exclusiva para la evaluación continua y el mejoramiento de la calidad, tantos en los procesos administrativos como los que tengan impacto directo con el aprendizaje de los alumnos, y de aquellos servicios para generar un clima de mejoramiento continuo.

4.- *Alternativas de Financiamiento:* Las Instituciones deberán diversificar las fuentes de financiamiento para cumplir las metas del programa en Cultura Física. Las autoridades del programa, estarán participando de manera activa en la gestión de un Presupuesto institucional, aplicar de manera efectiva en las convocatorias del PROMEP y del CONACYT; Serán formas de financiamiento, todos aquellos Proyectos Institucionales que el Programa pueda generar, a partir de su capacidad instalada, para operar y desarrollar dichos proyectos; los Centros de Negocios, los Servicios profesionales; deben ser considerados como fuentes alternativas para hacerse de recursos, y no menos importante pero con buenas posibilidades, las donaciones serían bienvenidas a los inventarios de recursos de cada programa.

5.- *Fortalecer las relaciones inter-programas:* La Integración de Redes temáticas, se ha presentado como una estrategia para el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos, a través de programas de superación permanente para el profesorado, y por ende la consolidación de los cuerpos Académicos de los programas de educación superior en cultura física, contribuyendo así al mejoramiento de la calidad de la educación en el país. Existen proyectos de movilidad estudiantil principalmente entre las instituciones de educación superior en cultura física. Además se ha generado proyectos entre Cuerpos Académicos para cultivar las líneas generadoras de conocimiento. Es relevante destacar el convenio entre las Universidades Autónoma de Chihuahua y la Universidad Autónoma de Nuevo León, para ofertar un Doctorado de manera conjunta, lo que deberá impactar de manera directa, la producción científica, los perfiles preferentes de sus plantas docentes será incrementado, y la calidad de la enseñanza de igual manera. En los próximos años será muy recomendable, avanzar en los convenios de movilidad de los profesores para realizar estancias de investigación, así como la integración de redes temáticas entre los programas.

6.- *La Cooperación internacional.* Será muy conveniente que cada programa, tenga un marco de referencia institucional de relaciones internacionales, para favorecer las relaciones académicas con otros programas académicos del mundo, que operen áreas de interés como la movilidad estudiantil y de profesores, así como estancias de investigación, hacer la invitación a profesores de otras instituciones, realizar convenios de colaboración para desarrollar proyectos afines.

7.- *Cuerpos Colegiados:* Considerando la normativa del PROMEP, es muy recomendable que los profesores adscritos a los programas académicos se asocien de manera colegiada, en relación a sus áreas de interés, conocimiento y líneas de investigación que pretendan desarrollar. Estos grupos de docentes, se les ha denominado cuerpos académicos, mismo que la tener altos niveles de especialización, coadyuvan al mejoramiento de la calidad educativa del programa. En esta forma de trabajo se sustentan las funciones académicas de la institución y del programa, lo que además puede impactar en el sistema educativo de país. Los profesores que integran estos cuerpos académicos, son de Tiempo Completo, lo cual facilita el trabajo colegiado, las líneas de investigación pueden ser compartidas, entre sus miembros, o entre otros cuerpos académicos de la misma institución o con otras instituciones.

Actualmente, son reconocidos por el PROMEP, 17 Cuerpos Académicos en Instituciones formadoras de Recursos Humanos en Cultura Física, mismas que son integrantes de la Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física (AMISCF). De este total actualmente se han consolidado 2 Cuerpos Académicos; 1 en Consolidación, y 14 se encuentran en formación. Entre todos los cuerpos académicos de desarrollan 17 líneas de investigación, cubriendo principalmente las áreas de Educación Física, Actividad física y salud, Ciencias Aplicadas y Cultura Física en general. Un total de 73 profesores aproximadamente participan en los Cuerpos Académicos, que se mencionan, para un promedio de 4.2 profesores por cuerpo académico, lo cual podría ser incrementado en los próximos años. De igual manera, se puede observar un promedio, de 1.1 Cuerpos académicos por institución, del total de asociados en la AMISCF, aunque el total de estos se concentre en 12 programas, faltando 7 programas por integrar esta modalidad de cuerpo colegiado para cultivar líneas de investigación (Auto estudios de los programas acreditados, UACH, UANL, UdeG, BUAP, UABC, UdeCol.).

Será importante, plantear las estrategias institucionales para que aquellos que están en formación, se orienten al siguiente nivel de consolidación y aquellas instituciones donde no los haya, considerar el planteamiento de estrategias para cubrir este rubro, en sus Próximos planes de desarrollo. Las rutas que han seguido los Cuerpos Académicos consolidados, deberá ser una experiencia útil para los que están en formación, así que las alianzas y los convenios entre estos dos cuerpos colegiados será imperativa (Rubio, J. 2006).

8.- **Órganos de Difusión científica.** Actualmente se editan tres revistas para la publicación de trabajos de investigación realizados por los profesores de las Instituciones, que han logrado la Acreditación y el reconocimiento de la sociedad como programas de calidad. La revista de “Ciencias del Ejercicio”, publicada por la Facultad de Organización Deportiva; también la Universidad de Colima, publica la Revista, “Ciencia, Deporte y Cultura Física” y la Comisión Nacional del Deporte, publica la “Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte”. Estos órganos de difusión son esenciales para la validación de la producción científica de las diferentes líneas de investigación que se cultivan por los cuerpos académicos. Las áreas de conocimiento que promueven son variadas, encontrando trabajos de educación física en un contexto pedagógico principalmente, el rendimiento deportivo también es tema de los investigadores, las ciencias auxiliares participan con trabajos relacionados con la Psicología del deporte, la medicina, la fisiología entre otras (Editorial, 2001). Si bien los logros hasta ahora son muy aceptables, sería conveniente delimitar estas publicaciones y las que se editen en un futuro por campos disciplinares, lo que puede favorecer su consulta, y realizar sucesivamente comparativos o evaluaciones con otras revistas de temáticas similares. Así mismo, avanzar en el proceso de ser publicaciones indexadas, ya que en este camino se irán cumpliendo con todos los requisitos de una publicación científica. Promover la incorporación de estas revistas, a las Bases de datos nacionales y extranjeras, así como otras plataformas o repositorios.

9.- **Incorporación de Nuevos PTC, o ex becarios de PROMEP.** Las instituciones que ofertan programas educativos en el área de la Cultura Física, integrarán en sus planes de desarrollo, la formación de profesores con perfil deseable o preferente, en los próximos años, atendiendo las estrategias y necesidades de la visión institucional. Se propone incrementar a mediano plazo, la cantidad de profesores de tiempo completo (PTC), en estos programas.

10.- **La Evaluación Diagnóstica de los Programas no Acreditados.** Es bien conocido que desde finales de la década de los ochentas, los gobiernos en turno iniciaron acciones para el mejoramiento y la modernización educativa, introduciendo conceptos como la competitividad, la racionalización y la excelencia, lo que condujo al planteamiento de nuevo esquemas para el financiamiento, dentro de los cuales destaca principalmente, el mecanismo de evaluación institucional, lo cual permitía acceder, como hasta la fecha a carteras de financiamiento bien etiquetadas para proyectos especiales (Pérez, 2008). Sin entrar en detalle de esta historia, a partir de este momento conocimos el surgimiento de las instancias encargadas de coordinar dichas evaluaciones (CONAEVA; CIEES), los cuales se integraron por comités y respectivos pares académicos provenientes de distintas instituciones de educación superior del país. Considerando la metodología de los CIEES, la evaluación diagnóstica para cada programa educativo, resulta en una comparación de los indicadores propuestos por esta instancia y las características que presenta el programa educativo, que de manera voluntaria inicia un compromiso de mejorar la calidad de su programa reconociendo todos los logros y aquellas áreas de oportunidad, lo que debe permitir un análisis de las posibles causas (Lu, Ch. 2012), y atenderlas en el marco de un plan de desarrollo a corto, mediano y largo plazo. Al interior de la Asociación Mexicana de Instituciones de Cultura Física (AMISCF), se han acreditado al a fecha, 9 programas educativos (de estos uno ha logrado la re-acreditación), se encuentran en proceso de acreditación tres programas, lo pudiera representar para el inicio del próximo año 2013, el 63.15 % de las Instituciones que integran dicha asociación, lo que se puede interpretar como un 78% aproximadamente, de la matrícula de la asociación en programas de calidad. Sin embargo para este rubro que ahora pretendemos agendar, será indispensable que los otros 6 programas restantes inicien para próximamente las gestiones necesarias para integrar a sus procesos, una cultura de calidad.

11.- **Desafíos de los Programas en Cultura Física Acreditados.** Un Programa acreditado por el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física, y reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), asume una serie de compromisos inherentes a su constancia como programa acreditado. Entre otros, la búsqueda permanente del conocimiento apegado a la verdad, que permita fortalecer la disciplina de la

Cultura Física sobre bases justas, para integrarse de un modo pertinente a la calidad de vida de los mexicanos. Será un programa en constante innovación de las metodologías para el aseguramiento de la calidad. Atiende las necesidades regionales y del país, con un sentido socialmente responsable, y deja en sus ciudadanos con una educación para toda la vida. Es un programa que asume los retos de las nuevas tecnologías, para integrarlas a su estructura organizacional, así como al proceso de enseñanza/aprendizaje, y promueve la investigación científica en la disciplina que le ocupa. Contribuye entre los miembros de la asociación, así como otros programas afines de México y del extranjero, a su integración para el desarrollo de proyectos conjuntos y la atención de necesidades comunes (Del Basto, 2004). La Cultura de la Actividad Física, será un contexto cada vez más fortalecido, particularmente el que va enfocado a la promoción y preservación de la Salud, por lo tanto los programas educativos deberán evaluar de manera permanente su pertinencia, para adecuarla a las necesidades actuales y la solución de problemas comunitarios. La pertinencia y la calidad serán dos conceptos que vayan de la mano siempre, la calidad respetará las características originales de cada institución, su diversidad, las distintas misiones, objetivos y tipos de organización (Cruz, 2006), incluso las diferentes denominaciones que se ofertan como opciones de programas educativos. Los programas educativos, adoptarán la evaluación permanente como una herramienta para el mejoramiento del aprendizaje, y de los procesos, de igual manera, se pueden orientar las estrategias para la innovación, la cultura, el conocimiento y la ciencia.

REFERENCIAS:

Centro Universitario de Ciencias de la Salud (2007). Auto estudio de la Licenciatura en Cultura de la Actividad Física. Universidad de Guadalajara.

Cruz, Y. (2006). La Acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades. *Sostenible*, 81-95

Del Basto, L.M., (2004). Una reflexión en torno a la Universidad y su Acreditación. Universidad de Tolima. Revista *ieRed* 1.

Didrikson, A. (2000). La Universidad de la Innovación. UNESCO/IESAL. Universidad de Zacatecas. México.

Editorial. (2001). Aproximación a una clasificación y categorización de las revistas científicas españolas de las ciencias de la Actividad Física y el Deporte (2011). *Apunts. Educación Física y Deportes* 105. 4-11

Egidio, I., Haug, G. (2006). La Acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: Tendencias en el espacio europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12. 81 - 112.

Escuela de Deportes (2008). Auto estudio para la carrera de Licenciatura en Deportes del Campus Mexicali. Universidad Autónoma de Baja California.

Facultad de Ciencias de la Educación (2011). Auto estudio de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Colima.

Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte (2012). Auto estudio de la Licenciatura en Educación Física. Universidad Autónoma de Chihuahua.

Facultad de Organización Deportiva (2006). Auto estudio del Programa de Licenciatura en Ciencias del Ejercicio. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 1, pp. 9 -30.

Hernández, J., Gómez, R., Cinta, Carralero, A., Altuve, E., (2008). Análisis de los contenidos curriculares de la formación de docentes de Educación Física en Iberoamérica: Los casos de Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México, Paraguay, Perú, y Venezuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. 45.

Lemaitre, M.J., Anderson, M., (2010). Quality Assurance in Latin America

Lu, Ch., Lodewyk, K., (2012). The Physical Education Profession in Canada. *Journal of Physical Education and Health* 1, 15 – 22

Pérez, L.F., (2008). Evaluación reconocimiento y acreditación educativa en México: Espacios para la Innovación en la enseñanza del Derecho. *Cuadernos Umitemos*, 237-255.

Rubio, J. (Coord.)(2006). La Política Educativa y la Educación Superior en México. FCE, SEP. México.

Sánchez, E. (2009). Calidad y Excelencia en la enseñanza superior. Dos retos de las Agencias de Acreditación de América Latina. *Revista Fuentes*, 9. 229 – 248.

IMPACTO DE LA ACREDITACIÓN EN EL MEJORAMIENTO DE LOS PLANES DE ESTUDIOS EN LAS DISCIPLINAS DEL ESPACIO HABITABLE



IMPACTO DE LA ACREDITACIÓN EN EL MEJORAMIENTO DE LOS PLANES EN LAS DISCIPLINAS DEL ESPACIO HABITABLE

Arturo Mérida Mancilla

Cristina Valerdi Nochebuena

Eva Leticia Ortiz Ávalos

Eugenia María Azevedo Salomao

Lucía Tello Peón

El debate sobre la educación superior ha sido un tema crucial en las agendas políticas y sociales en todo el mundo, como parte de los desafíos del fenómeno de la globalización. Una de las consecuencias significativas, está relacionada con los nuevos vínculos entre la educación superior, el trabajo y la sociedad, lo que supone transformaciones importantes en las instituciones de educación superior. Por ello, el análisis de los resultados de la aplicación de una serie de políticas en demanda del logro de la calidad han tenido como eje *la evaluación y acreditación* de los sistemas de educación superior, en este caso de las disciplinas del espacio habitable para mirar cómo han impactado en los planes de estudio como eje transversal de las diferentes categorías de evaluación.

Palabras clave: *Globalización, educación, evaluación y acreditación.*

En los últimos años, el debate sobre la educación superior ha sido un tema crucial en las agendas políticas y sociales en todo el mundo y de manera especial en los países en “vías de desarrollo”. El desarrollo y fortalecimiento de la educación superior son indispensables en un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden. Es evidente la urgente necesidad de transformar la educación en atención a las exigencias del tiempo que actualmente se vive. Son nuevos los desafíos, sin descartar la preocupación por los viejos problemas no resueltos; enfrentar los problemas pasados y hacer frente a los nuevos, implica el cambio y mejorar en definitiva lo que se hace en la educación superior a nivel mundial y especialmente en el contexto latinoamericano. Es por ello que los principales desafíos que enfrentan las sociedades actuales forman parte del fenómeno de la *globalización*¹ pero con actuación en lo local.

Pero la globalización como un fenómeno complejo, no se puede reducir sólo o fundamentalmente en su dimensión económica-comercial. En realidad, es un proceso multidimensional que engloba aspectos relacionados con la economía, las finanzas, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, entre otros aspectos.² Los flujos de los procesos de la globalización se hacen sentir en los diversos órdenes de la sociedad, en el conjunto de los países del mundo y su repercusión es notable en la educación superior, planteando nuevos desafíos y la redefinición de las responsabilidades de todos los actores involucrados en el tema. Como dice Tünnermann,³ el problema principal de la globalización es que no es realmente global sino fragmentada y que, como resultado, acumula las ventajas en un sector más reducido de la población de los países avanzados y de los subdesarrollados, y extiende las desventajas a sectores cada vez más amplios.

Con relación a América Latina, uno de efectos que está dejando la globalización es el debilitamiento significativo de la educación superior pública por la contracción del “Estado Benefactor”, lo que ha traído como consecuencia la

¹ NARVÁEZ Eleazar, “La Educación Superior en América Latina ante los desafíos de la globalización” en *Educere*, Año 9, número 29, mayo-junio 2005, p.183.

² TÜNERMANN Carlos, “Tendencias y Desafíos de la Universidad en América Latina” conferencia dictada en el *Curso IGLU 2007 Región México*, Universidad de Guanajuato, 18 de junio de 2007.

³ *Ibidem*, p. 19.

privatización de la educación y la mercantilización creciente de los bienes culturales. Otra de las consecuencias significativas está relacionada con los nuevos vínculos entre la educación superior, el trabajo y la sociedad. Lo anterior implica una redefinición de las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral, ya que en el caso de México se vive un proceso de devaluación acelerada de las certificaciones y titulaciones educativas, el cambio rápido de profesiones y empleos, la desaparición de oficios, la movilidad espacial frecuente de la mano de obra, entre otros puntos, que demandan cambios profundos.⁴ Los problemas y dificultades ya han comenzado a manifestarse en la vida académica de inicios del siglo: la globalización no es un proceso incluyente; existe el riesgo de que la lógica del mercado invada incontrolablemente el mundo del conocimiento y reforme a las instituciones educativas de acuerdo a sus criterios⁵

Lo anterior supone transformaciones importantes en las instituciones de educación superior. Aspecto fundamental a ser contemplado en los cambios, se refiere al principio de responsabilidad social del conocimiento y del concepto de pertinencia y por otra parte, el compromiso con el afianzamiento de los valores trascendentales del hombre⁶.

Esta breve reflexión permite reconocer los retos actuales en la formación de profesionales vinculados a las disciplinas del espacio habitable. Es evidente la necesidad de reformulaciones en la enseñanza- aprendizaje. Las formas, espacios e infraestructuras tradicionales de educación universitaria serán insuficientes para responder a la nueva realidad. Es por eso que hoy se tiene la oportunidad del análisis de los resultados de la aplicación de una serie de políticas en demanda del logro de la calidad y que han tenido como eje *la evaluación y acreditación* de los sistemas de educación superior, para mirar cómo y en qué han impactado tanto en los programas educativos, como en la vida institucional de las universidades y centros de educación superior.

Aunque todavía no se realizan estudios formales para mostrar los impactos de la acreditación en los programas académicos evaluados, y por lo tanto no se conocen con certeza los cambios y transformaciones que se han logrado en las distintas áreas del espacio habitable derivadas del ejercicio de la evaluación así como de la acreditación; es evidente que en todas y cada una de las disciplinas después de dicho ejercicio se han tenido grandes logros y satisfacciones derivadas en primer lugar del autoconocimiento, del ejercicio de mirarse en el espejo y colegiadamente, reencontrarse con grandes logros, pero también ante enormes retos que representa estar ubicados como programas de calidad.

Como bien se señala por parte de los programas evaluados, la acreditación *no dice nada que no se supiera*, por el contrario es justamente el autoconocimiento, o quizá el auto reconocimiento y valoración de las propias instituciones su mayor logro, al haber volcado a toda la comunidad en el ejercicio, reto, y compromiso de presentarse como son, con sus fortalezas y debilidades, con sus aciertos e imprecisiones que, quizá es uno de los mejores momentos en la biografía de éstas. La acreditación nunca ha sido vista como una “conquista”, como un trámite, como una imposición. La acreditación ha permitido la comprensión de que la efectividad y trascendencia de la misma, radica en su integración formal a los procesos de planeación, propiciando un compromiso colectivo hacia el fortalecimiento y desarrollo del programa académico, generando la toma de decisiones que promuevan el logro de los niveles de calidad requeridos, y exigidos por la sociedad.

En un planteamiento ideal, los resultados de la evaluación, acreditación y seguimiento, retroalimentan permanentemente la planeación y la organización orientada invariablemente a la superación. Además se reconoce que en la práctica quedan comprometidos todos los actores: docentes, estudiantes, directivos, administrativos y egresados que se sienten más que nunca integrados y con la mirada convergente, compartiendo la certeza de que se está en la permanente búsqueda de la excelencia en donde todos son partícipes.

Como ejemplo de lo expresado, se presenta a continuación una serie de reflexiones que un grupo de evaluadores, integrantes del Comité Técnico de la ANPADEH, ha percibido a través de la experiencia en los procesos de evaluación,

⁴ NARVÁEZ, Eleazar, “La Educación Superior en América Latina ante los desafíos de la globalización”, *op. cit.*, p. 186.

⁵ WALDMAN Gilda, “Tendencias, Desafíos y Oportunidades de la Educación Superior al Inicio del Siglo XXI” en *Universidades*, Número 029, enero-junio 2005, pp. 19-20.

⁶ *op. cit.*, p. 18.

seguimiento y reacreditaciones que se han practicado a las carreras de arquitectura, urbanismo, diseño de interiores, arquitectura de paisaje y restauración de bienes muebles; en donde el eje articulador es el plan de estudios que incide transversalmente sobre todas las demás categorías de análisis.

Cabe hacer mención que este organismo acreditador, originalmente llamado COMAEA, nace en el seno de la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura, que es la que agrupa a la mayoría escuelas de arquitectura y por consecuencia a las escuelas de urbanismo y diseño de interiores del país.

En el ámbito de los *planes de estudios*, las evaluaciones y acreditaciones han dinamizado procesos de revisión y actualización curricular, a partir del establecimiento de los comités de desarrollo y diseño curricular como parte fundamental de la estructura académico administrativa de los programas educativos, en los que se ha estimulado el trabajo en academias de profesores y cuerpos académicos. Actualmente las escuelas realizan estas actividades de manera permanente para cumplir y vigilar la vigencia de estos planes de estudios. Destaca en este rubro los trabajos para definir el modelo educativo en el que se basan los planes de estudios y la relación que debe existir entre la misión, visión y objetivos académicos de la institución y el programa académico.

En este proceso de mejora de la calidad de las disciplinas del espacio habitable se ha logrado que los planes de estudios definan con toda claridad las características distintivas de la estructura curricular en la que se basa la organización académica a partir de niveles, etapas, áreas de desarrollo y subáreas. Lo que permite definir con claridad los conocimientos por niveles o etapas para evaluar con certeza el aprendizaje. Para ello, ha sido importante fomentar en estos grupos académicos responsables, la definición de un mínimo de créditos y años de formación, los objetivos generales y específicos y/o competencias profesionales, específicas y genéricas, respetando en todo momento las diversas modalidades educativas empleadas en cada programa académico.

En el aspecto de *personal académico*, los planes de estudios en concordancia con el indicativo que propone ANPADEH ha generado la mejora y consolidación de la planta académica básica, a través de la definición clara de los perfiles de profesores de reciente ingreso requeridos por las características específicas de las asignaturas, en los se consideran la experiencia laboral, docente y de investigación. Se estimula la contratación de profesores con el perfil deseable, para que se responsabilicen de las distintas áreas y subáreas de conocimiento consideradas en los planes de estudios. Se han establecido criterios más rigurosos para la selección del personal académico desde el proceso de reclutamiento, de acuerdo a los mecanismos institucionales, que evidencien la transparencia del proceso. Se estimula la consolidación de redes y cuerpos académicos que redundan en una mayor productividad académica.

Por otro lado, se promueve una mejor preparación como docentes lo que ha sido muy positivo ya que muchos profesionales capacitados para el ejercicio profesional carecen de una formación pedagógica adecuada, a la par de que se fomenta la actualización disciplinaria en las diferentes áreas de conocimiento.

La acreditación de programas ha fomentado en las instituciones la definición y distribución de las actividades sustantivas de los docentes de tiempo completo en docencia, investigación, vinculación, tutoría, asesorías y gestión, de acuerdo a la misión de los programas educativos.

Los aspectos laborales de promoción, prestaciones y movilidad de la planta académica, también han sido revisados positivamente por las visitas de la ANPADEH.

En el rubro de los *estudiantes*, se ha mejorado desde la información a los aspirantes a ingresar a las carreras del espacio habitable, al fomentar una mayor difusión de las características de los programas académicos, de los requisitos de ingreso y la definición de las características deseables de los alumnos para estas disciplinas. Se promueve una mayor pertenencia a sus programas educativos, incremento a la movilidad estudiantil, becas, prácticas profesionales y servicio social supervisados. También se han observado un mayor interés para mejorar la eficiencia terminal a partir de diversas modalidades de titulación que ya ofrecen los programas académicos.

La *evaluación del aprendizaje* es un rubro que poco se ha entendido y menos se ha trabajado, en buena parte, porque los planes de estudios estaban estructurados a partir del enfoque centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje, por lo que este aspecto es aun comúnmente confundido con el proceso de calificación de las diferentes asignaturas de la carrera.

Los cambios en los modelos educativos centrados en el aprendizaje requieren de personal docente mejor preparados para las tareas educativas que permitan diseñar desde el ámbito de la academias o cuerpos colegiados los sistemas de evaluación del aprendizaje, en los que se defina los métodos, etapas, niveles, áreas y modalidades de las unidades de aprendizaje, para incluirlas en los planes de estudios; factores que permitirán observar el cumplimiento de objetivos o conductas esperadas.

Sin embargo, mucho han avanzado las instituciones evaluadas en lo relativo a los programas de apoyo a los alumnos, como es el mejoramiento de la infraestructura académica de tecnologías de la información para fomentar el autoaprendizaje, así como la asignación de más docentes en trabajos de asesoría disciplinaria.

La *formación integral* de los estudiantes es otro de los aspectos que ha tenido una mayor atención por parte de las instituciones educativas, sobre todo del sector público, que poco tomaba en cuenta hasta hace pocos años.

Como parte de la adecuación de los modelos curriculares que se centran en el aprendizaje, algunas instituciones han establecido programas de acompañamiento psicopedagógico a los estudiantes, que tienden disminuir los índices de reprobación, rezago y deserción, así como actitudes de riesgo.

Los programas de eventos de promoción de la ciencia es otra de las actividades que han recibido un fuerte impulso en las instituciones evaluadas, como producto de una mayor actividad de la comunidad académica en proyectos de investigación y de la adecuación de los planes de estudios que incorporan esta práctica. Como resultado de lo anterior, ya es común las publicaciones periódicas que difunden las actividades académicas de los centros escolares. Las actividades culturales y deportivas forman parte de los eventos que promueven las escuelas para fortalecer el desarrollo humano de sus estudiantes. El teatro, la música y la danza son algunas de las manifestaciones artísticas en las que participan y asisten la mayoría de los estudiantes, mientras que el deporte es una actividad que se practica en la mayoría de los casos a nivel de equipos selectivos, durante los eventos conmemorativos, por la falta de espacios para este fin.

La *infraestructura, equipamiento y los servicios de apoyo para el aprendizaje* son quizá las categorías que más han atendido las instituciones, sobre todo en lo relativo a los espacios académicos como aulas, talleres y laboratorios que cumplen con los estándares establecidos por el organismo acreditador en términos de lo cuantitativo; sin embargo el equipamiento de estos espacios requiere de una mayor atención por parte de los responsables de los programas educativos, pues en algunos casos los planes de estudios actualizados contemplan nuevas estrategias para el aprendizaje y por consecuencia equipo y mobiliario actualizado, con el soporte tecnológico y licencias originales suficientes. Es de destacar que a partir de los procesos de evaluación todas las instituciones han instalado el servicio de Internet y la cobertura de la red (alámbrica e inalámbrica); así mismo han dotado a las escuelas del equipamiento de apoyo didáctico necesario como lap tops, reproductores de video, proyectores digitales, etc.

Las bibliotecas en la mayoría de los casos cubren con suficiencia los libros y revistas que requieren los programas y planes de estudios, pero pocas instituciones han hecho lo necesario para incorporarlas a los servicios de bibliotecas digitales que permita a la comunidad académica acceder al conocimiento e información actualizada.

Los programas institucionales de tutoría son una realidad en todas las instituciones, lo que ha permitido el acompañamiento personal del estudiante principalmente en las dimensiones afectiva, cognitiva. Es de reconocer que este trabajo no sólo lo realizan los profesores de tiempo completo, sino también los de asignatura, lo que permite tener una mayor cobertura de los alumnos.

En cuanto a la *vinculación y extensión* es notable el trabajo que se está realizando para hacer un seguimiento de los egresados para que no se pierda el vínculo con la escuela, lo que permitirá entre otras cosas, participar en los programas de educación continua, así como retroalimentar el proceso de desarrollo curricular. En este aspecto también está jugando un papel muy importante la opinión de los colegios de profesionales.

Los convenios con organizaciones del sector público, privado y social ha permitido un mayor acercamiento de las instituciones educativas con el mercado laboral, lo que ha generado una mayor pertinencia de los programas del servicio social para los estudiantes y prácticas profesionales supervisadas los futuros profesionales.

Aunque todas las instituciones cuentan con programas de movilidad académica en los que participan estudiantes y docentes, ésta, aun es incipiente en gran medida por la falta de un sistema de asignación y transferencia de créditos que de certidumbre a quienes intentan hacer estancias en otras instituciones del país o extranjeras que los estudios serán totalmente reconocidos.

Con relación a la *investigación* es evidente que es una práctica ya común en las instituciones públicas, pero aún incipiente en la mayoría de las privadas. En cuanto a las disciplinas del espacio habitable, la arquitectura y el urbanismo son las que tienen mayor producción académica, lo que ha permitido la creación de cuerpos académicos, el establecimiento de líneas de generación y aplicación del conocimiento y el trabajo en redes de colaboración. Este trabajo ha generado una mayor producción editorial, así como la transferencia de los resultados de la investigación en el mejoramiento del espacio habitable.

En el rubro de *gestión administrativa* se puede apreciar la mejora en el dominio de las competencias de gestión por parte de los directivos, coordinadores y personal de apoyo, lo que se hace evidente en los trabajos de planeación, evaluación y organización de programas de desarrollo, en los que tienen participación todos los actores del programa académico, a partir de los Comités de planeación. Estos programas con mayor transparencia en su gestión ahora tienen una adecuada difusión a través de todos los medios que la institución tiene a su alcance. Este trabajo ha permitido en la mayoría de los casos, que las escuelas definan con claridad las funciones de su estructura académico-administrativa y por consiguiente el programa permanente de aseguramiento de la calidad educativa, debiéndose considerar la acreditación de las ISO 9000. Lo anterior, ha generado también el establecimiento de programas de capacitación administrativa, que capacite al personal no académico del programa.

Finalmente, es importante mencionar, que independientemente de lo expresado, uno de los problemas fundamentales que enfrentan las instituciones evaluadas, es el relativo a la integración correcta de la información y de las evidencias que requieren tener durante la visita de los evaluadores, desconocimiento generado en gran medida por la poca experiencia de los responsables del proceso interno, así como los cambios de administración en los centros educativos. Lo anterior impide en muchos casos que el proceso tenga continuidad.

En el ámbito de las disciplinas del espacio habitable mucho se ha avanzado en la definición de parámetros o estándares que debe cumplir una carrera que se precie de ser de calidad, pero también existe la conciencia por parte del Comité técnico de la ANPADEH de que es urgente trabajar sobre la parte cualitativa y los mecanismos para su correcta interpretación.

CONCLUSIONES

La autoevaluación implica inicialmente una mirada colegiada, generalmente se trata de una participación que deriva en la conciencia de la necesidad de una evaluación y posterior acreditación, implica una reflexión u organización conjunta

de la institución para estructurar y sistematizar en términos de otros, los aspectos constitutivos, cuantitativos y cualitativos de la propia institución, por lo que se requiere de que sus actores estén debidamente capacitados para no perder el hilo conductor del proceso de la mejora continua.

Si bien es cierto que las instituciones tienen un compromiso por el mejoramiento de la calidad, también los organismos evaluadores requieren adecuar sus instrumentos de evaluación, asignación de valores cualificables, parámetros o estándares; así como establecer el perfil de los evaluadores y mecanismos de evaluación interna y externa que permita dar certeza a la sociedad y a las instituciones de la calidad de estos organismos.

Es importante reconocer que queda como una tarea pendiente de autoridades educativas, instituciones, asociaciones y organismos acreditadores, el establecimiento de un sistema de asignación y transferencia de créditos académicos que incluya a todos los modelos educativos, pero que a la vez permita con eficacia la flexibilidad de los programas educativos y la movilidad de alumnos principalmente.

BITÁCORA ACADÉMICA CERO

PAPELES PARA LA ACREDITACIÓN CURRICULAR



BITÁCORA ACADÉMICA CERO

PAPELES PARA LA ACREDITACIÓN CURRICULAR

Adolfo Di Mare

adolfo.dimare@ecci.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Independientemente de si la acreditación de programas académicos es conveniente ([McPherson 2012](#)) o no ([Amaral 2007](#)), la tendencia generalizada es la de acreditar los programas académicos con miras lograr mejoras sustantivas en la calidad académica. Para esto, el proceso de acreditación incluye la recopilación de mucha documentación, la que tradicionalmente se almacena en papelería. En particular, cada profesor debe crear una bitácora académica en la que almacene su quehacer diario, para dejar evidencia de su trabajo. El propósito de este trabajo es definir una estructura de archivos y carpetas que permite almacenar esas evidencias en una computadora, eliminando así la necesidad de imprimir y embodegar toneladas de papel (la palabra “[fichero](#)” se usa a veces en lugar de “[archivo digital](#)”). Cabe aclarar aquí que, para el autor, siempre es preferible no usar papel, aunque hay que reconocer que hay contextos en los que es papel sí es la mejor solución ([Cochrane 2012](#)) (no hay que [escanear](#) ni fotografiar documentos, la experiencia del papel es irreplicable, no hay que usar electricidad, es fácil hacer anotaciones, la firma es más difícil de falsificar, es más difícil de hurtar, etc.).

Las ventajas de un archivo electrónico son muchas ([Sellen & O'Hara 1997](#)) aunque el papel siempre tiene algunas ventajas ([Sellen & Harper 2003](#)). Pero cuando se necesita almacenar mucho papel con el fin de que solo una pequeña parte sea consultada, durante un periodo de tiempo muy corto, sí vale la pena usar un archivo electrónico. Además, de esa forma ese mismo repositorio puede ser utilizado posteriormente, de manera que el repositorio electrónico se transforma en parte de memoria que almacena tanto el conocimiento como la cultura organizacional.

Una solución “cero papeles” simple consiste en desechar documentos impresos, sustituyéndolos por sus fotografías electrónicas, las que pueden obtenerse con una cámara digital o con un [escáner](#). Una solución más completa incluye no imprimir documentos, los que pueden ser distribuidos electrónicamente usando formatos muy utilizados, como el “[.DOC](#)” de Microsoft Word o el “[.PDF](#)” de Adobe. La decisión de cuál formato utilizar depende de cada institución, pues a fin de cuentas cualquier documento quedará almacenado como un archivo, o como una serie de archivos. Por ejemplo, si hace falta almacenar un examen de algún estudiante, una estrategia puede ser tomarle fotos al examen con una cámara digital para después, a partir de esas fotos, producir un solo archivo que las contenga todas dentro de un documento en formato “[.PDF](#)”. Otra estrategia podría ser empacar toda la carpeta que contiene las fotos en un sólo archivo comprimido de formato “[.ZIP](#)”, aunque también puede resultar adecuado almacenar cada una de las fotos por separado.

Como las bitácoras tienen una estructura relativamente simple que no cambia con el tiempo, el problema de mantener una bitácora académica se reduce al de mantener carpetas y archivos adecuadamente ordenados en el computador. Esta es la solución más simple y directa, y por eso es debe ser la preferida. Aunque este problema no es trivial, después de analizarlo es posible definir una organización que sea adecuada para la institución.

ALTERNATIVAS DE ORGANIZACIÓN DE ARCHIVOS Y CARPETAS

En el ambiente Windows el nombre de un archivo incluye una referencia al programa que se usa para manipularlo. Por eso, la extensión “.DOC” está asociada al programa “[writer](#)” si el ambiente de oficina “[LibreOffice](#)” está instalado en la computadora. Esto quiere decir al abrir un archivo llamado “ECCI-DIR.0512.2012-03-26-May.doc” el sistema operativo Windows carga el programa “writer” para que abra el documento. En otros sistemas operativos, por ejemplo Unix, en lugar de indicar en el nombre de cada archivo cuál es el programa que hay que usar para abrirlo, más bien es dentro del propio documento que aparece la referencia al programa. En este caso, el nombre del documento sería “ECCI-DIR.0512.2012-03-26-May” (sin “.doc”) pues dentro del archivo, preferiblemente al principio, estaría grabada la referencia al programa que lo abre. A veces, ambos estilos de referencia aparecen juntos, como ocurre con los

archivos que contienen canciones en formato [“.MP3”](#). Por ejemplo, la famosa canción “Garrote” del conocido grupo argentino “Huracanado” queda almacenada en un archivo cuyo nombre se obtiene a partir del número de pista, nombre del grupo y nombre de la canción: ["13 - Huracanado - Garrote.mp3"](#). De todas formas, dentro del archivo ".mp3" también existirán varias etiquetas llamadas [“ID Tags”](#) en donde aparecen otros datos como el año, nombre del álbum, tipo de ritmo, etc. En el caso de los archivos que forman la bitácora para la acreditación académica, los tipos de documentos almacenados son al menos los siguientes ([SINAES 2008](#)):

- Descripción del curso
- Lista de clase
- Bitácora de temas por semana y por lección
- Hoja de asistencia a lecciones
- Notas del curso
- Notas de auto evaluación del curso
- Enunciado de cada examen
- Hoja de asistencia al examen
- Copia del mejor examen
- Copia del peor examen
- Enunciado de cada tarea
- Enunciado de cada proyecto

En un repositorio ".mp3" de música es posible mantener juntas todas las canciones de un mismo artista si en el nombre de cada archivo aparece el nombre del artista antes del nombre de la canción. Sin embargo, si se usa una carpeta diferente para almacenar ahí todas las canciones de cada artista, tiene sentido eliminar tanto el número de pista como el nombre del artista (por ejemplo, en la carpeta "Huracanado" estaría almacenado el archivo llamado ["Garrote.mp3"](#)). La organización de los documentos de una bitácora académica puede ser similar a la usada en un repositorio de música.

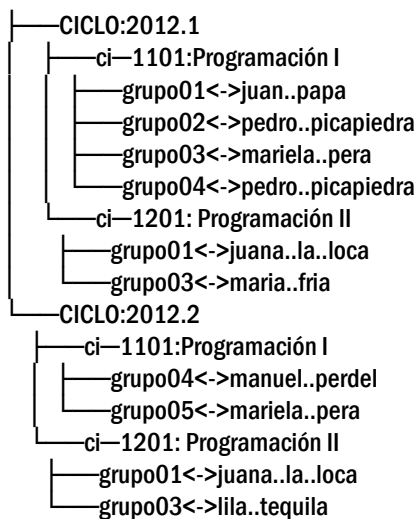
Hay muchas formas de almacenar un repositorio de documentos en una estructura jerárquica de directorios y archivos. Usualmente se pone arriba, cerca de la raíz, lo que es más importante. Por eso, al almacenar canciones en formato [“.MP3”](#) se pone primero el álbum, luego la pista seguida del nombre del artista y del nombre de la canción. En el caso de una bitácora académica, los rubros más importantes son el ciclo, el curso, el grupo y el profesor, como se muestra a continuación:

```

2012-1/      → I ciclo 2012
ci1101/      → Programación I
g04/         → grupo 4
pedro..picapiedra/ → encabezado del email
10..descripcion/ → descripción del curso
20..tpg/      → tareas programadas
01/          → primera tarea
02/          → siguiente tarea programada
30..ex1/      → primer examen
30..ex2/      → segundo examen
30..ex3/      → examen final
40..qz/       → quices de este semestre
50..doc/      → etc ~ etc
g05/         → grupo 5 ...

```

En algunos casos es necesario almacenar documentos que son únicos, como la descripción del curso, mientras que otros son muy variados, como ocurre con las tareas o proyectos. Además, puede que sea necesario almacenar en cada bitácora otros documentos como incluir la hoja de vida del profesor. Por ejemplo, esta jerarquía superior de carpetas contendría algunas similares a las siguientes:



La ventaja de codificar como parte del nombre del archivo sus atributos es que no hace falta urgar dentro del archivo para saber qué contiene. Por eso, en lugar de usar una solución como la de las etiquetas "ID Tags" [embebidas](#) el en archivo, aquí se propone una solución que utiliza una nomenclatura de archivos en la que el nombre también indica cuál es el contenido del archivo: esto quiere decir que si un archivo contiene la descripción de un curso, en el nombre de ese archivo aparecerá la palabra "descripcion". Además, para evitar complicaciones, también se usará una extensión de al menos 3 letras en el nombre del archivo, la que permita identificar al programa que hay que usar para abrirlo; las extensiones más comunes son: { ".doc", ".docx", ".pdf", ".txt", ".jpg", ".htm", etc. }

Es ventajoso no usar subdirectorios al organizar los archivos, porque cuesta mucho visualizarlos y navegar a través de ellos. Por ejemplo, para entrar al subdirectorio 2012-1/ci1101/g04/pedro..picapiedra/10..descripcion/20..tpg/01/ es necesario navegar hacia adentro 7 niveles: con tantos niveles, es muy difícil lograr que todos los archivos estén localizados en su sitio. Por eso, lo más práctico es almacenar todos los archivos juntos, en una sola carpeta, sin subdirectorios.

Como en este ejemplo faltan las carpetas de tareas y proyectos, en realidad la jerarquía es mucho más profunda y complicada, pues para cada grupo en cada curso se requiere almacenar varios archivos por tarea, examen o proyecto. Como cada uno de estos [ítems](#) no está en su propia carpeta, es necesario incluir en el nombre del archivo la calificación que corresponde a cada ítem. Por ejemplo, al mantener en solo directorio plano todos los archivos de la bitácora académica, algunos posibles nombres de archivo serían los siguientes:

```

2012.1.02.prof.pedro..picapiedra.horario.xls
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.01.descripcion.htm
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.02.descripcion.doc
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.02.descripcion.jpg
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.20.asistencia.xls
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.31.notas.xls
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.32.evaluacion.txt
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen.ex1.1.enunciado.htm
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen.ex1.6.mejor.pdf
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen.ex1.8.peor.txt
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen.ex2.1.enunciado.htm
  
```

Aquí están los documentos del grupo 4, impartido por el profesor “Pedro Picapiedra” durante el primer ciclo del años “2012”. El nombre del profesor aparece codificado con 2 puntos “..” para indicar que, si se usaran carpetas, no debiera usarse una carpeta “picapiedra” dentro de la carpeta “pedro” sino que, en su lugar, se debe usar la carpeta “pedro..picapiedra” (lo mismo ocurre si se usa el nombre “20..tpg” o “30..ex1”). Lo usual es que cada escuela tenga su propio servidor de correo electrónico, por lo que posiblemente el correo de “Pedro Picapiedra” sea algo como “pedro.picapiedra@univ.vinu.cr”: conviene usar ese mismo nombre para nombrar al profesor.

Si en el ejemplo anterior se usaran carpetas para almacenar cada archivo, a fin de cuentas quedaría una estructura anidada como ésta:

```
2012/1/02/prof/pedro..picapiedra/horario.xls
2012/1/ci1101/g04/pedro..picapiedra/01/descripcion.htm
2012/1/ci1101/g04/pedro..picapiedra/02/descripcion.doc
2012/1/ci1101/g04/pedro..picapiedra/02/descripcion.jpg
2012/1/ci1101/g04/pedro..picapiedra/20/asistencia.xls
2012/1/ci1101/g04/pedro..picapiedra/31/notas.xls
2012/1/ci1101/g04/pedro..picapiedra/32/evaluacion.txt
2012/1/ci1101/g04/pedro..picapiedra/examen/ex1/1/enunciado.htm
2012/1/ci1101/g04/pedro..picapiedra/examen/ex1/6/mejor.pdf
2012/1/ci1101/g04/pedro..picapiedra/examen/ex1/8/peor.txt
2012/1/ci1101/g04/pedro..picapiedra/examen/ex2/1/enunciado.htm
```

A primera vista parece conveniente esta estructura, pero en realidad incluye muchas carpetas sin archivos, que contienen solo otras carpetas en las que aparece un único archivo:

```
2012 → contiene solo la carpeta 1 2 y 3
1 → contiene la carpeta ci1101 y las de los demás cursos
g04 → solo contiene la carpeta pedro..picapiedra
pedro..picapiedra → contiene las carpetas 02 20 31 32 y examen
examen → contiene las carpetas ex1 ex2
ex1 → contiene las carpetas 1 6 8
1 → contiene un único archivo llamado enunciado.htm
6 → contiene un único archivo llamado mejor.pdf
8 → contiene un único archivo llamado peor.txt
```

Para evitar que haya tantas carpetas sin archivos, se puede usar una nomenclatura diferente en la que el punto ‘.’ significa “sub-carpeta” y el guión ‘-’ sirve para diferenciar los archivos de una misma carpeta.

```
2012.1.02-prof.pedro..picapiedra.curriculum.htm
2012.1.02-prof.pedro..picapiedra.horario.pdf
2012.1.02-prof.pedro..picapiedra.horario.xls
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.01-descripcion.htm
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.02-descripcion.doc
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.02-descripcion.jpg
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.20-asistencia.xls
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.31-notas.xls
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.32-evaluacion.txt
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen-1.1-enunciado.htm
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen-1.6-mejor.pdf
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen-1.8-peor.txt
2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen-2.1-enunciado.htm
```

2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen-2.6-mejor.pdf
 2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen-2.8-peor.txt
 2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen-3.3-enunciado.htm
 2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen-3.6-mejor.pdf
 2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen-3.8-peor.txt
 2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.tarea-01-tarea.htm
 2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.tarea-02.htm
 2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.tarea-03.htm
 2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.tarea-04.htm
 2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.tarea-05.htm
 2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.tarea-06.htm
 2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.tarea-07.htm
 2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.tarea-08.htm

Al usar el guión '-' en lugar del punto '.' se logra que varios archivos relacionados queden en la misma carpeta, como ocurre con los tres archivos "descripcion.htm", "descripcion.doc" y "descripcion.jpg", cuyos nombres están precedidos por los numerales "01" "02" "02" que sirven para que aparezcan ordenados al sacar una lista alfabética de los archivos contenidos en la carpeta.

Quien ha tenido la oportunidad de estudiar bases de datos sabe que entre entidades se dan relaciones jerárquicas o múltiples. Para un grupo específico, generalmente hay único profesor (aunque en algunos casos son varios). En el caso de los grupos y cursos, ocurre que la relación entre las entidades profesor y curso es múltiple, pues un profesor puede impartir muchos grupos y también ocurre que un curso tiene varios grupos. Si se usa un esquema jerárquico para almacenar datos, ocurre que las relaciones múltiples resultan en duplicación de información. Por ejemplo, si don "Pedro Picapiedra" imparte 2 grupos del curso de programación, ocurrirá que se necesitarán 2 archivos con la descripción del curso, aunque ambos tengan el mismo contenido:

2012.1.ci1101.g02.pedro..picapiedra.01-descripcion.htm
 2012.1.ci1101.g02.pedro..picapiedra.02-descripcion.doc
 2012.1.ci1101.g02.pedro..picapiedra.02-descripcion.jpg
 2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.01-descripcion.htm
 2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.02-descripcion.doc
 2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.02-descripcion.jpg

Si se cambia la forma es que se le da nombre a cada archivo no se evita la duplicación:

2012.1.pedro..picapiedra.ci1101.g02.01-descripcion.htm
 2012.1.pedro..picapiedra.ci1101.g02.02-descripcion.doc
 2012.1.pedro..picapiedra.ci1101.g02.02-descripcion.jpg
 2012.1.pedro..picapiedra.ci1101.g04.01-descripcion.htm
 2012.1.pedro..picapiedra.ci1101.g04.02-descripcion.doc
 2012.1.pedro..picapiedra.ci1101.g04.02-descripcion.jpg

En realidad, no importa en qué orden se pongan los componentes del nombre del archivo pues, a fin de cuentas, cualquier orden resulta en la duplicación de contenidos. Sin embargo, sí puede ocurrir que en algunas ocasiones se necesita que cada grupo tenga una descripción diferente, como ocurría con un curso de "Temas Especiales", cuyos grupos tratan de "bases de datos" uno y de "algoritmos" el otro. La organización [año - ciclo - curso - grupo ↔ profesor - etc.] permite mantener todos los archivos en una sola carpeta, en un orden que agrupa los cursos y grupos de manera cómoda. Sin embargo, si se necesita usar un orden diferente, lo lógico es utilizar un programa que reacomode los nombres de una forma diferente.

HERRAMIENTAS DE ADMINISTRACIÓN DE LA BITÁCORA

Las bitácoras tienen una estructura relativamente simple que no cambia con el tiempo por lo que no es arriesgado usar una nomenclatura de archivos similar a la aquí propuesta. Los documentos almacenados en una bitácora académica tienen carácter histórico y por eso no cambian una vez que son archivados, lo que ocurre generalmente al final del ciclo lectivo. Al usar nomenclatura consistente para todos los archivos es posible hacer ajustes posteriores si es necesario, pues existen muchas herramientas para manipular archivos que son potentes y adecuadas, como por ejemplo ([ZTree 2011](#)).

```
:: DGR.bat ==> Saca nombres de archivos que contienen varias palabras
```

```
::      - Permite hasta 3 palabras
```

```
@echo off
```

```
:_son_3
```

```
if (%3)==() goto _son_2
```

```
dir /b /s | find /i "%1" | find /i "%2" | find /i "%3"
```

```
goto _out
```

```
:_son_2
```

```
if (%2)==() goto _es_1
```

```
dir /b /s | find /i "%1" | find /i "%2"
```

```
goto _out
```

```
:_es_1
```

```
dir /b /s | find /i "%1"
```

```
goto _out
```

```
:_out
```

```
:: DGR.bat ==> Fin de archivo
```

Una herramienta fácil de utilizar es el comando "DGR.bat" que funciona en la "pantalla negra" de Windows: utiliza el comando "[dir](#)" para obtener un listado de la carpeta y luego con el comando "[find](#)" selecciona solo los renglones que contiene esas palabras. Por ejemplo, el resultado de utilizar este comando sería similar al siguiente:

```
X:\DIR\SubDir> DGR ex 1 pedro
```

```
X:\DIR\SubDir\2012.1.ci1101.g02.pedro..picapiedra.examen-1.1-enunciado.htm
```

```
X:\DIR\SubDir\2012.1.ci1101.g02.pedro..picapiedra.examen-1.6-mejor.pdf
```

```
X:\DIR\SubDir\2012.1.ci1101.g02.pedro..picapiedra.examen-1.8-peor.txt
```

```
X:\DIR\SubDir\2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen-1.1-enunciado.htm
```

```
X:\DIR\SubDir\2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen-1.6-mejor.pdf
```

```
X:\DIR\SubDir\2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen-1.8-peor.txt
```

Para obtener los nombres de los archivos del curso ci1101 impartidos en el año 2009 se puede usar esta invocación a DGR.bat:

```
X:\DIR\SubDir> dgr ci 1101 2009
```

Si en alguna ocasión resulta necesario que cada archivo esté en su respectiva carpeta, se puede usar el programa `btp2a` para crear las carpetas y luego meter en ellas los archivos. Posiblemente antes de aplicar `btp2a` se haga una copia de la bitácora completa. El programa `btp2a` lee la lista de nombres de archivos del directorio y la usa para crear un archivo de texto llamado `btp2a_exe.bat` cuyos primeros renglones son los siguientes:

:: btp2a_exe.bat [BiTacora Plano ==> Arbol] Produce el árbol correspondiente a los archivos actuales
@echo off

```
mkdir "2012\"  
mkdir "2012\1\"  
mkdir "2012\1\ci1101\"  
mkdir "2012\1\ci1101\g04\"  
mkdir "2012\1\ci1101\g04\pedro..picapiedra\"  
mkdir "2012\1\ci1101\g04\pedro..picapiedra\examen-1\"  
mkdir "2012\1\ci1101\g04\pedro..picapiedra\examen-2\"  
mkdir "2012\1\ci1101\g04\pedro..picapiedra\examen-3\"
```

En Windows, estos comandos resultan en la creación de una estructura de carpetas y subcarpetas en las que luego se puede almacenar cada uno de los archivos. Para trasladar un archivo a la carpeta que le corresponde hay que usar comandos similares a los siguientes (cada comando "move" debe aparecer, completo, en un solo renglón, pero aquí se muestra partido para apreciar bien su efecto):

```
move  
"2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.01-descripcion.htm"  
"2012\1\ci1101\g04\pedro..picapiedra\01-descripcion.htm"
```

```
move  
"2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen-1.6-mejor.pdf"  
"2012\1\ci1101\g04\pedro..picapiedra\examen-1\6-mejor.pdf"
```

En el archivo btp2a_exe.bat estos 2 comandos "move" aparecen en un solo renglón, pero aquí se muestran en varios renglones para destacar que la forma de obtener cada comando resulta de cambiar el punto '.' por la barra inclinada '\' (para obtener el comando que funciona en Linux basta cambiar la inclinación de la barra '\').

La ventaja de ejecutar btp2a.exe es que solo crea el archivo btp2a_exe.bat, pero no traslada archivos ni crea subdirectorios. Más bien, btp2a.exe crea un programa el que, al ser ejecutado, sí crea los subdirectorios y traslada cada archivo. Por eso, ejecutar una y otra vez btp2a.bat no causa ningún cambio, pero al ejecutar el archivo de comandos btp2a_exe.bat sí se cambia toda la estructura de archivos.

El programa bt0pp.exe es muy útil porque sirve para determinar si están todos los archivos que forman la bitácora académica. Este programa no modifica los archivos, pues su única función es revisar los nombres de archivo para determinar si hay alguno que falta. Por ejemplo, si se menciona para un curso el grupo 4, verifica que estén los datos para los 2 grupos anteriores: si alguno falta, bt0pp.exe produce un mensaje que dice: "2012.1.ci1101.g11.* ==> Falta grupo 1,3". Un a vez detectado un faltante, quien se encargue de juntar todos los archivos de la bitácora académica puede tratar de conseguir los archivos faltantes (pidiéndoselos al profesor que debió entregarlos).

La ejecución de bt0pp.exe produce 2 archivos de texto: bt0pp_error.txt y bt0pp_rename.bat. En el primero están los errores detectados por el programa, y el segundo es un archivo de lotes que sirve para cambiarle el nombre a aquellos archivos de la bitácora cuyo nombre es levemente incorrecto. Por ejemplo, si se ha definido que la sigla del curso debe tener 4 dígitos pero hay un nombre de archivos que usa solo 3, en el archivo de comandos producido por bt0pp.exe estará incluido un comando "rename" para solventar esta deficiencia. Sin embargo, la mera ejecución de bt0pp.exe no es suficiente para corregir el nombre y siempre es necesario ejecutar bt0pp_rename.bat para lograrlo (cada comando "rename" debe aparecer, completo, en un solo renglón, pero aquí se muestra partido para apreciar mejor su efecto):

```
renane  
"2012.1.ci10.g04.pedro..picapiedra.01-descripcion.htm"  
"2012.1.ci0010.g04.pedro..picapiedra.01-descripcion.htm"
```

rename

"2012.1.ci1101.g4.pedro..picapiedra.examen-1.6-mejor.pdf"

"2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen-1.6-mejor.pdf"

El programa btOpp.exe usa un archivo de configuración que contiene 4 secciones que sirven para describir el formato de la bitácora: ciclo, extensión, profesor y grupo. En el aparte de ciclo está definido el ciclo lectivo al que pertenece la bitácora, que generalmente consta de una pareja de números que definen el año y el número de ciclo: 2012.1 para el primer ciclo del año 2012. Opcionalmente, el programa también permite incluir un nombre de sede: sj.2012.1. En la sección de extensión se mencionan cuáles son las extensiones de los archivos de bitácora, como por ejemplo { docx pdf jpg ... }. Estas extensiones determina el programa que se requiere para abrir el archivo. En la sección del profesor están los datos de cada docente, los que son independiente de qué cursos imparte y, por eso, no requieren de la sigla del curso impartido. Cuando un renglón en el archivo de configuración contiene ';' el programa ignora todo el resto del renglón, pues esa es la marca que sirve para comenzar un comentario.

; btOpp.cfg

; =====

; CICLO

sede = ; no hay sede: esto funciona: sede = sj

ciclo = 9999 9 ; 2012.1 ; ciclo = ?? 9999 9 ; sj.2012.1

; EXTENSION

ext = txt pdf doc docx odt htm html url xls ods jpg png gif ppt odp

; PROFESOR

prof = prof curri | vitae horario

; GRUPO

grupo = ??9999 g99 ; ci0101.g04

gruno = carta | descr firma asistencia nota | notas evaluacion | eval

; VARIOS por grupo

grmult = tarea-99 | tpg-99

grmult = examen-9 (enunciado mejor peor)

En la sección en que se definen los archivos para cada grupo se usan valores separados por espacios, por barras '|' o por paréntesis '(' ')'. Entre puntos dobles también se pueden poner signos de pregunta '?' o el dígito '9' para mostrar que en el nombre del archivo debe aparecer un valor numérico o alfabético. En el archivo btOpp.cfg que se muestra arriba la llave "grupo" tiene asociados los valores "??9999" y "g99", que indican que la sigla de cada grupo debe tener 1 o 2 letras y desde 1 hasta 4 dígitos numéricos, mientras que el número grupo debe contener la letra 'g' y uno o dos dígitos. Esto quiere decir que "ci1101.g1" y "a32.g0" son 2 nombres adecuados para la sigla del grupo. Sin embargo, "ci01101" o "zzz" no son nombres válidos, pues al primero le sobra el quinto dígito y al segundo le falta su parte numérica; además, ninguno tiene la parte obligatoria con el número de grupo. En el nombre de los archivos de bitácora no es conveniente usar espacios en blanco y, por eso, cuando aparece un espacio en blanco el programa btOpp.exe lo interpreta como si fuera un punto '.' por lo que, en este ejemplo, todos los archivos tienen como prefijo "2012.1.".

La llave "gruno" sirve para definir cuáles archivos deben aparecer solo una vez por grupo. En este ejemplo, para cada grupo en la bitácora deben aparecer 5 archivos cuyos nombres contengan las palabras mencionadas en la parte derecha de la llave "gruno". La barra '|' se usa para permitir una de varias alternativas, como ocurre con carta | descr en donde si aparece un archivo con la palabra "carta" ya no hace falta que aparezca otro con la palabra "descr". La barra contrasta con los paréntesis, que se usan solo con la llave "gsec" y sirven para exigir que varios valores aparezcan muchas veces, como ocurre con los exámenes en este ejemplo.

La llave "grmult" sirve para definir archivos que deben aparecer varias veces, como ocurre con los exámenes, en lo que puede haber 1, 2 o 3 exámenes parciales y un examen final. Como para cada examen es necesario dejar en la bitácora copia del enunciado, del mejor y del peor examen, entre paréntesis aparecen esas 3 palabras.

La forma de abrir la pantalla negra es pulsar [Inicio]→[Accesorios]→[Símbolo del sistema] y luego ahí ejecutar el programa btOpp.exe en la pantalla de comandos, de forma similar a la siguiente.

```
X:\DIR\SubDir> cd /d F:\Bitacora\2012\1
```

```
F:\Bitacora\2012\1> cd picapiedra
```

```
F:\Bitacora\2012\1\picapiedra> btOpp
btOpp: Lectura de configuracion btOpp.cfg
- NO existe archivo de configuracion btOpp.cfg
btOpp: Fin de ejecucion
```

```
F:\Bitacora\2012\1\picapiedra> copy ..\btOpp.cfg .
```

```
F:\Bitacora\2012\1\picapiedra> btOpp sj.2012.1.ci0202
btOpp: Lectura de configuracion btOpp.cfg
- sj.2012.1.ci0202 <==> Prefijo
- CON sede = "sj"
- Generando btOpp_error.txt
- Generando btOpp_rename.bat
btOpp: Fin de ejecucion
```

```
F:\Bitacora\2012\1\picapiedra> cd ../../..
F:\Bitacora>
```

Ocurre con frecuencia que los profesores, al entregar su bitácora electrónica, no respeten la nomenclatura para darle nombre a cada archivo. Más bien, lo usual es que entreguen una carpeta comprimida tipo ".ZIP" con sus datos personales y otras tantas para cada uno de los cursos que imparten. En esta situación se hace necesario cambiarle el nombre a cada uno de los archivos, lo que requiere de mucho tiempo si se hace manualmente. Por eso, como parámetro opcional, btOpp.exe puede recibir una hilera que muestra cuál es el prefijo común a todos los nombres de archivo de una carpeta. Por ejemplo, la hilera "sj.2012.1.ci0202.g04" hace el archivo de ajustes de nombre que btOpp_rename.bat agregue ese prefijo al nombre de cada archivos en aquellas ocasiones que haga falta, y también que ajuste a la cantidad de dígitos que tiene la sigla y el grupo, de manera que produciría algo similar a los siguiente:

```
rename
"2012.1.ci10.g04.pedro..picapiedra.01-descripcion.htm"
"sj.2012.1.ci0010.g04.pedro..picapiedra.01-descripcion.htm"
rename
"2012.1.ci1101.g4.pedro..picapiedra.examen-1.6-mejor.pdf"
"sj.2012.1.ci1101.g04.pedro..picapiedra.examen-1.6-mejor.pdf"
rename
"curriculum.xls"
sj.2012.1.ci0202.g04.pedro..picapiedra.curriculum.xls"
rename
"descripcion.odt"
sj.2012.1.ci0202.g04.pedro..picapiedra.descripcion.odt"
```

```
rename  
"horario.odt"  
sj.2012.1.ci0202.g04.pedro..picapiedra.horario.odt"  
rename  
"notas.odt"  
sj.2012.1.ci0202.g04.pedro..picapiedra.notas.odt"
```

Aunque el trabajo que realiza el programa bt0pp.exe solo sirve para detectar omisiones y errores en los archivos de bitácora, la estructura del archivo de configuración bt0pp.cfg es suficientemente simple como para que cualquier personal la comprenda rápidamente, pero es suficientemente expresiva para almacenar una bitácora de una escuela bastante grande. La cantidad de archivos por ciclo es de unos cuantos miles, aunque escuelas muy grandes podrán llegar a tener más de 10,000 archivos por ciclo, los que requieren una cantidad equivalente de megabytes para ser almacenados. Esto quiere decir que es posible almacenar la bitácora académica para un ciclo lectivo en una llave maya de 8 gigabytes, por lo mantener los datos de los últimos 5 años tomará alrededor de 100 gigas, que es un tamaño muy modesto pues un disco de 1 terabyte cuesta US \$100 o menos: eso es poco dinero, en relación al volumen de datos. Sin embargo, puede resultar adecuado separar los datos de ciclos diferentes en carpetas diferentes, para no tener que manejar una carpeta con cientos de miles de archivos.

Estos programas, junto con su código fuente y documentación, están disponibles aquí:

→ <http://www.di-mare.com/adolfo/p/src/bt0pp.zip>

USO DE LA CÁMARA O EL ESCÁNER

Una forma rápida de digitalizar documentos es tomarles una foto. Si en la bitácora académica es necesario almacenar copia del mejor examen de los alumnos, tomarles una foto es la solución más simple y directa pues las cámaras digitales ya son parte de la [parafernalia](#) usada por los docentes universitarios. La alternativa es utilizar un [escáner](#), que toma más tiempo, pues hay que acomodar cada página para digitalizarla. El problema de usar una cámara es que algunas fotos no quedan suficientemente claras, por lo que conviene tomar cada foto dos o tres veces para dejar en la bitácora la que quede mejor, utilizando cada vez un ángulo levemente diferente. Aunque lo ideal es usar un [caballete](#) para cada foto, en la práctica funciona bien poner las hojas en el suelo y tomar las tres fotos forzando el uso del [flash](#) de la cámara digital.

Es posible contratar una solución propietaria “cero papeles” de algún proveedor de reconocido prestigio ([Xerox 2012](#)), ([Top20 2012](#)): para una institución muy grande puede ser más barato utilizar a un proveedor externo para avanzar en la reducción del uso del papel, pero para muchas empresas pequeñas es ideal utilizar una solución simple, de más bajo costo, que consiste en adquirir los aparatos (“[gadgets](#)”) requeridos para lograr un ambiente libre de papeles ([Shead 2010a](#)); en este último caso, siempre es prudente y necesario tomar en cuenta las limitaciones de una solución que no cuente con el apoyo de una firma que se encargue de administrar el proceso de remoción de papeles ([Shead 2010b](#)).

Para digitalizar la bitácora académica, a primera vista puede parecer suficiente tomar una foto o escanear los documentos, pero en la práctica también es necesario convertir esas imágenes en texto que pueda luego ser indexado mediante un motor de búsqueda para lo que se requiere usar un programa de reconocimiento de letras (OCR: *Optical character recognition*). Aunque existen muchas opciones para el OCR, aún de uso libre y gratuito disponibles en la red como por ejemplo [[onlineocr.net](#)] o [[free-ocr.com](#)], en la práctica este proceso puede ser muy oneroso, pues con frecuencia la digitalización de texto tomada de imágenes incluye errores que son tediosos de remover ([Baird 2004](#)). Es ideal que los documentos queden almacenados en un formato moderno que pueda ser desplegado tanto en pantallas de computador como en otro tipo de dispositivos, como tabletas o teléfonos celulares, pero esto requiere del uso de un formato avanzado de hipertexto, preferiblemente basado en HTML, como lo es ePUB ([EPUB 2012](#)) aunque en muchos casos basta usar el formato PDF que es indexado apropiadamente por muchos motores de búsqueda.

Una lista corta de los aparatos requeridos para crear una solución libre de papeles es la siguiente ([Shead 2010a](#)):

- Escáner/OCR
- Desfibradora (destructor de papel o *Shredder*)
- Dispositivos portátiles de lectura
- Almacenamiento de disco duro seguro
- Sistema de administración de documentos
- Sistema seguro de respaldo
- Monitor de alta resolución
- Solución de firma digital

Los 3 primeros son equipos de costo moderado y los siguientes son programas de computación que existen para todas las plataformas (los discos duros de respaldo son necesarios para cualquier aplicación). Al buscar en la red "[document management SourceForge](#)" se obtiene una lista de al menos 5 programas de uso libre que sirven para administración avanzada de documentos, todos disponibles en sitio de reconocido prestigio [[SourceForge.org](#)].

Al manipular fotos de documentos muchas veces conviene empacarlas en un archivo de formato PDF que las contenga todas (la alternativa es meterlas dentro de una carpeta). Algunos programas convertidores a PDF funcionan como una impresora [[doPDF.com](#)], [[BulZip.com](#)], etc.): esos son los que se pueden usar para guardar varias fotos en un solo archivo de formato PDF, el que luego puede ser manipulado como una sola unidad. En algunos casos hace falta voltear el formato de impresión, de presentación vertical a horizontal ("*portrait vs landscape*"), pero en general es muy sencillo empacar varias fotos en un solo contenedor PDF. En algunas ocasiones es necesario empacar un grupo de imágenes en un archivo ZIP con el fin de que sea muy sencillo extraer cualquiera de las imágenes, pero en ese caso es necesario contar con alguna herramienta adicional que permita ojear con comodidad cada una de las imágenes.

En el caso de una bitácora académica, que está formada por muchos documentos que tienen más que todo carácter histórico, no es necesario adoptar soluciones digitales muy sofisticadas, lo que facilita mucho el almacenamiento de los archivos de la bitácora. Por ejemplo, aún cuando todos los documentos se almacenen en formato PDF, debido a que se usa una nomenclatura para los archivos simple y coherente, es relativamente fácil localizar cualquier documento relevante sin necesidad de utilizar programas sofisticados de indexación de contenido (esto es similar a lo que ocurre en un taller italiano de mecánica: como todas las herramientas siempre están en su sitio, es muy fácil localizarlas cuando se las necesita).

Como el contenido de una bitácora académica está bien definido, también es viable crear herramienta que verifiquen que todo el contenido requerido ha quedado almacenado. Por ejemplo, si un profesor incluye el registro de "asistencia" en el archivo de "notas", un programa simple que lea los nombres de los archivos puede detectar que para ese curso falta el registro de asistencia: al consultarlo al profesor, posiblemente la acción a tomar sea de la copiar el archivo de notas poniéndole el nombre "asistencia". Debido a que la bitácora se construye al final de cada ciclo lectivo, este tipo de herramienta puede ser muy útil para detectar deficiencias en el reporte de cada profesor.

CONCLUSIONES

Además de evitar una enorme tala de árboles, la gestión electrónica de documentos tiene muchas ventajas, pues la información queda accesible desde cualquier localización en donde se cuente con un dispositivo de acceso adecuado como lo puede ser un computador o un lector personal de documentos electrónicos. Debido a que la bitácora académica para acreditación curricular se puede ir construyendo paulatinamente y está formada de documentos que tienen un carácter más que todo histórico, es natural usar un repositorio digital para mantenerla. Además, en pocas ocasiones es necesario aplicar el proceso OCR a los documentos digitalizados, pues generalmente cada profesor tiene la versión original en el documento que hay que guardar en la bitácora. También se puede usar algún motor de búsqueda de texto, por ejemplo alguno de los evaluados en ([Singh 2009](#)), para bucear entre todos los documentos que forman la bitácora. Tal vez la única desventaja que pueda tener esta estrategia es que, al mantener todo el acervo de una academia en un disco duro, también es más sencillo que un tercero mal intencionado lo tome y lo use con fines inapropiados, por lo

que es no solo saludable sino también necesario resguardar los respaldos con un sistema de que garantice la seguridad de la información.

Para implantar la solución aquí descrita no hace falta esperar: basta adoptar la nomenclatura de archivos propuesta para contar con la bitácora académica en formato electrónico.

Un ejercicio que se puede hacer es almacenar los nombres de los archivos de la bitácora en una base de datos para usar el SQL como lenguaje de interrogación. También es posible crear una herramienta que se encargue de administrar todos los archivos, lo que también garantiza que haya gran coherencia en toda la estructura. Aunque esas aventuras computacionales son interesantes, basta usar en archivos digitales cuyos nombres siguen son asignados usando esquema de nomenclatura aquí propuesto para obtener un repositorio digital adecuado, debidamente ordenado, el que luego puede ser indexado apropiadamente por un motor de búsqueda de texto.

AGRADECIMIENTOS

Las ideas expuestas en este trabajo nacen de la necesidad de contar con un mecanismo para lograr la acreditación de la carrera de computación de la Universidad de Costa Rica. El esquema de nomenclatura surge de forma natural porque siempre es necesario organizar las canciones MP3 en el disco duro, que por tradición sigue el formato álbum-pista-autor-título. Sin embargo, es gracias al trabajo de programación desarrollado por los alumnos del curso Programación II [2012.2] que fue posible contar con la herramienta bt0pp.exe, la que a su vez se apoya en el programa bt2pa.exe que alumnos de una versión previa [2010.1] del mismo curso desarrollaron (DiMare 2012).

REFERENCIAS

(Amaral 2007)

Amaral, Alberto: "From Quality Assurance to Accreditation – A Satirical view" en "Towards a cartography of higher education policy change" "A Festschrift in Honour of Guy Neave", pp79-86, CHEPS, University of Twente, the Netherlands, 2007.

<https://www.ucd.ie/t4cms/festschrift.pdf#page=79>

(Baird 2004)

Baird, H.S.: "Difficult and urgent open problems in document image analysis for libraries", Proceedings First International Workshop on Document Image Analysis for Libraries, 2004." http://www.parc.com/content/attachments/difficult_urgent_open_5287_parc.pdf

(Cochrane 2012)

Cochrane, Peter: "Paper vs digital: Why you can't flog a dead encyclopaedia", TechRepublic.com, 2012." <http://www.techrepublic.com/forum/discussions/102-390223>

(DiMare 2012)

DiMare, Adolfo: "CI-1201 Programación II", [Escuela de Ciencias de la Computación en Informática](http://www.di-mare.como/adolfo/cursos/2010-1/ci-1201.htm), UCR 2012. <http://www.di-mare.como/adolfo/cursos/2010-1/ci-1201.htm>
<http://www.di-mare.como/adolfo/cursos/2012-2/ci-1201.htm>

(EPUB 2012)

Wikipidea: "Electronic publication", visitado en 2012. <http://en.wikipedia.org/wiki/EPUB>

(McPherson 2012)

McPherson, Mariana A. de: **"Innovaciones en procesos de acreditación institucional universitaria: Caso Panamá"**, Artículo 172 de la Décima Conferencia del Latin American And Caribbean Consortium Of Engineering Institutions (Consorcio de Escuelas de Ingeniería de Latinoamérica y del Caribe), (LACCEI-2012), realizada del 23 al 27 de julio de 2012 en Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá, Panamá.

<http://www.laccei.org/LACCEI2012-Panama/RefereedPapers/RP172.pdf>

(Sellen & Harper 2003)

Sellen, Abigail J. & H. R. Harper, Richard: **"The myth of the paperless office"**, the MIT press, 2003.

(Sellen & O'Hara 1997)

Sellen, Abigail J. & O'Hara, Kenton: **"A Comparison of Reading Paper and On-Line Documents"**, the MIT press, 1997.

<http://pdf.ebooks6.com/A-Comparison-of-Reading-Paper-and-On-Line-Documents-download-w10998.pdf>

(Shead 2010a)

Shead, Mark: **"Paperless Office - The Components"**, en Productivity501, 2010.

<http://www.productivity501.com/components-of-a-paperless-office>

(Shead 2010b)

Shead, Mark: **"10 Paperless Office Myths"**, en Productivity501, 2010.

<http://www.productivity501.com/paperless-office-myths>

(SINAES 2008)

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior: **"Guía para la Elaboración y Revisión del Compromiso de Mejoramiento"**, San José, Costa Rica, 2008.

http://www.sinaes.ac.cr/manual_guias/

(Singh 2009)

Singh, Vik: **"A Comparison of Open Source Search Engines"**, Vik's Blog, 2009.

<http://zooie.wordpress.com/2009/07/06/>

(Top20 2012)

Top20Sites.com: **"Top Paperless Solutions Sites"**, visitado 2012.

<http://www.top20sites.com/Top-Paperless-Solutions-Sites>

(Xerox 2012)

Xerox: **"Xerox Enterprise Content Management"**, Xerox Corporation, 2012. "

<http://www.xerox.ca/consulting/enterprise-content-management/>

(ZTree 2011)

ZedTek, Inc.: **"ZTree - Powerful File Management, as easy as X.Y.."**, 2011.

<http://ZTree.com/>

LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO: SITUACIÓN ACTUAL



LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO: SITUACIÓN ACTUAL

Enrique Armando Gómez Lozoya¹

María Elena Sandoval Torres²

Hilda Flores Brito³

Universidad Autónoma de Chapingo

INTRODUCCIÓN

A partir de los años setenta, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha impulsado que las Instituciones de Educación Superior (IES) adquieran una cultura de evaluación, y es en la década de los años ochenta cuando se inicia la discusión relativa a la evaluación y la acreditación de programas educativos en las universidades mexicanas. Este planteamiento se consolidó mediante el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación en la Educación Media Superior y Superior, con el objetivo de mejorar la calidad, la pertinencia social y la cobertura de la educación superior.

En general en América Latina la tendencia se dirige hacia la generación de políticas públicas de crecimiento, centradas en la calidad de la educación superior con base a esquemas de evaluación, acreditación y certificación de procesos. Por esta razón a partir de 1990, este tipo de procesos han adquirido gran interés y relevancia, a través de la creación de agencias, comisiones y sistemas de acreditación encargados de coordinar estas cuestiones.

Con esta finalidad han surgido organismos internacionales como es el caso de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 1997), que revaloriza o pondera la educación superior como un aspecto relevante a considerar para el desarrollo económico y social de los países latinoamericanos.

Con base al contexto anterior, en las IES se han presentado diversos cambios, ante los cuales las universidades mexicanas deben estar alertas y orientar sus esfuerzos para poder estar al nivel de las nuevas exigencias, tanto nacionales como internacionales. La calidad de la educación superior en la actualidad se involucra con los factores de financiamiento, capacitación del personal académico, evaluación, innovación, alternativas educativas, cooperación interinstitucional y regional. Estos aspectos se acentúan más ante las exigencias externas basadas en el rendimiento de cuentas, en relación a los resultados obtenidos en una institución educativa.

Ante los requerimientos señalados, para lograr el desarrollo armónico de la educación superior en México, se requiere de una planeación integral que de respuesta a las demandas sociales de manera coordinada y articulada. De este modo la evaluación se convierte en el medio fundamental para conocer la relevancia de los objetivos propuestos, su logro y avance y entenderse como un proceso permanente dirigido hacia el mejoramiento académico.

Uno de los factores mencionados que influyen determinadamente para el desarrollo académico de las IES en el país, es la restricción financiera, lo cual obliga sin duda alguna a mejorar la gestión interna dirigida al manejo eficaz de los recursos tanto humanos, como materiales con que se cuenta y que además conduce a la búsqueda constante de fuentes alternas de financiamiento.

En el mismo sentido, para lograr la calidad educativa se considera como fundamental, al personal docente y su efectividad para el aprendizaje, la infraestructura y las condiciones existentes con las que cuentan las IES para el

¹ Subdirector de Planes y Programas de Estudio de la Dirección General Académica de la UACH.

² Profesora de la Subdirección de Planes y Programas de Estudio de la Dirección General Académica de la UACH.

³ Profesora del Depto. de Zootecnia de la UACH.

desarrollo del proceso docente. Para esto, la calidad del desarrollo académico se orienta fundamentalmente al cumplimiento de los objetivos institucionales.

Debido a esta situación, la evaluación constante y permanente de la calidad se ha convertido en la principal preocupación en las universidades mexicanas, como un medio factible en la identificación de problemas prioritarios y sobre todo en la búsqueda de soluciones pertinentes. En este sentido, la evaluación de la calidad de un programa educativo contempla como primordial objetivo el mejoramiento académico institucional.

EL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA Y SU SIGNIFICADO EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Para poder definir un concepto tan amplio, es preciso compararlo con ciertas normas predeterminadas y valorar su adecuación al modelo de referencia. El concepto de calidad para las IES debido a sus múltiples referentes es sumamente complejo, ya que además no es estático, sino que se encuentra en constante y permanente evolución y para poder analizarse requiere de la desagregación de los componentes ya mencionados. De igual manera ocurre en la evaluación institucional, ya que su propósito fundamental se dirige hacia la valoración de la calidad existente en el programa educativo de una institución educativa determinada, con una orientación de índole integral u holística, por el análisis que se realiza de sus elementos primordiales. En el caso específico de un programa educativo los aspectos a evaluar se integran por categorías que en general son las siguientes: Currículo, planta docente, alumnos, administración, vinculación y servicio e infraestructura, enseñanza, investigación, servicio y difusión. Dependiendo del organismo evaluador externo que intervenga estas pueden variar de denominación, pero esencialmente son las mismas. Queda claro entonces, que hablar de calidad en la educación superior involucra considerar todas las funciones y actividades primordiales que intervienen en un programa educativo, considerando la siguiente definición:

“Un sistema de educación de buena calidad es aquel que está orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; es promotor de innovaciones y se encuentra abierto al cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, la responsabilidad, la tolerancia, la creatividad y la libertad; cuenta con una cobertura suficiente y una oferta amplia y diversificada que atiende a la demanda educativa con equidad, con solidez académica, y eficiencia en la organización y utilización de sus recursos. Un programa educativo de buena calidad cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos; currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración; y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo” (Programa Nacional de Educación 2001-2006, del gobierno federal).

La anterior definición nos parece conveniente, ya que es la que se retoma por parte del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y desde esta perspectiva la calidad no representa un concepto absoluto sino relativo, lo cual puede ubicarse como un referente que es establecido por la institución sujeta a evaluarse dadas sus propias características y condiciones específicas. Adoptar un concepto de calidad desde este enfoque, posibilita una mayor flexibilidad para desarrollar un trabajo de evaluación dirigido hacia la consecución de la acreditación de un programa educativo. En el entendido de que no puede haber de ninguna manera un patrón o estándar de calidad aplicable a todas las instituciones de educación superior y ver como necesaria la elaboración y definición de criterios e indicadores de evaluación propios, y solo retomando como referente esencial los parámetros y normas externos. En este punto vale citar a Tünnermann (2001), que indica “...la calidad no se impone como decreto”.

La organización interna en una institución educativa adquiere verdadero sentido si se dirige con un objetivo claro y preciso hacia el mejoramiento de la calidad, sobre todo si se cuenta con el compromiso de los involucrados directos y con base en un proyecto institucional específico encaminado a estos fines.

EL IMPACTO OBSERVADO EN LAS IES EN RELACIÓN A LAS PROPUESTAS DE LA ANUIES Y DE LA SEP EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el capítulo 4 del documento: “*La educación superior en el siglo XXI*”, se planteó que la evaluación y la acreditación de la educación superior son procesos fundamentales en la mejora de la calidad educativa de las IES. De acuerdo con el diagnóstico realizado se reconoce que se está muy lejos de tener un sistema de educación superior consolidado ya que hay poca integración de las acciones realizadas por los organismos coordinadores de la educación superior como Secretaría de Educación Pública (SEP), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y ANUIES, entre otros, además de que en México adolecemos de un sistema nacional de acreditación, aunado a que los resultados de las evaluaciones están poco articulados con la toma de decisiones y tienen poco arraigo en las comunidades académicas; la evaluación de los académicos ha privilegiado la producción individual sobre el trabajo colectivo, la desvinculación entre los diversos procesos de evaluación, acreditación y certificación, y a la inexistencia de un acuerdo nacional en este terreno. Esto hacía referencia al hecho de que en el caso mexicano, las acciones de evaluación se habían venido realizando sin un marco de política nacional que contara con el suficiente consenso entre los distintos actores. La ANUIES propuso “consolidar el sistema nacional de evaluación y acreditación de la educación superior, con la participación de todos los actores involucrados, que fortalezca y articule los diferentes organismos con responsabilidades en materia de evaluación, acreditación y certificación, y con el propósito último de incidir en la mejora y el aseguramiento de la calidad.” (ANUIES, 2000). Este tipo de políticas deben ser retomadas en la actualidad como base fundamental para orientar los procesos de mejora continua en las IES.

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO.

En el caso particular de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), ésta no ha estado al margen de los procesos de evaluación y acreditación de sus programas educativos. Estos procesos se inician en 1998 con el programa educativo de Agroindustrias. A lo largo de la realización de estos procesos, la UACH ha tenido que pasar por varias etapas, una de ellas ha sido la de sensibilización de su comunidad, para poder acceder a este tipo de procesos, en ésta ha sido importante enfatizar que debe existir claridad respecto a las implicaciones de someterse a un proceso tanto de autoevaluación, como de acreditación, siendo necesario abrir espacios de reflexión y de discusión que dieran como resultado inmediato propuestas concretas con las cuales se adquiriera un verdadero compromiso con la calidad educativa y por consiguiente con el mejoramiento y desarrollo académico de la universidad, para generar una cultura de evaluación que se sustente en la participación amplia de la comunidad académica.

Aún cuando se puede ver que en Chapingo se han obtenido buenos resultados en cuanto al número de programas educativos acreditados, esto se ha dado a pasos muy lentos y con serias dificultades, debido a la resistencia inicial por parte del profesorado y las autoridades de las unidades Académicas. Por consiguiente ha sido necesario encontrar conjuntamente estrategias que integren al personal académico de la UACH en las diferentes tareas de la autoevaluación y de acreditación y también plantear políticas institucionales que clarifiquen las líneas a seguir, así como los objetivos fundamentales. Parte de esto último ha quedado plasmado en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI, 2009-2025).

A partir de que se iniciaron en la UACH los procesos de autoevaluación y acreditación de los programas educativos (con base al Proyecto de Autoevaluación y Acreditación en 1997), el tener en cuenta la mejora continua al interior de las Unidades Académicas, ha implicado establecer de manera sistemática niveles de calidad y productividad en los sistemas de evaluación señalados por el organismo acreditador correspondiente, atendiendo las recomendaciones necesarias para cumplir con los indicadores de calidad establecidos por el organismo acreditador correspondiente.

La institución cuenta con 23 programas de licenciatura, de los cuales 19 están acreditados y 4 no. Actualmente la mayoría de los programas educativos de la UACH se encuentran acreditados y reacreditados (82.6%, octubre 2012) (Cuadro 1), y que se cuenta con un reconocimiento de calidad por parte de la SEP de diciembre de 2010, basado en el porcentaje de estudiantes de la matrícula total a nivel licenciatura que cursan programas de buena calidad (acreditados), con un porcentaje de 86.4%, quedando pendiente por acreditarse un programa educativo de reciente creación (Licenciatura en Redes Agroalimentarias), dos que nunca se han acreditado (Licenciatura en Estadística y Licenciatura en Agronomía en Horticultura Protegida) y otro que no logro la reacreditación (Ingeniería Agroindustrial).

Cuadro 1. Programas acreditados en la UACH, por organismo acreditador.

COMEAA	CONACE	CACEI	CACECA	ACCECISO
12 Programas Educativos	2 Programas Educativos	2 Programas Educativos	2 Programas Educativos	1 Programas Educativos

Dónde se puede apreciar que el 52.17% de los programas educativos está acreditado por el Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica A.C. (COMEAA), el 8.69% por el Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica A.C. (CONACE), el 8.69% por el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. (CACEI), el 8.69% por el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración A.C. (CACECA) y finalmente el 8.69% la Asociación para la acreditación y Certificación en Ciencias Sociales A.C.

Los programas acreditados por **COMEAA** son:

1. Ingeniería en Agroecología.	2. Ingeniero Agrónomo Especialista en Suelos.
3. Ingeniero Forestal.	4. Ingeniero en Recursos Naturales Renovables.
5. Ingeniero Forestal Industrial.	6. Ingeniero Agrónomo en Sistemas Agrícolas de Zonas Áridas.
7. Ingeniería en Restauración Forestal.	8. Ingeniero Agrónomo en Sistemas Pecuarios de Zonas Áridas
9. Ingeniero Agrónomo Especialista en Fitotecnia.	10. Ingeniero Agrónomo Especialista en Zonas Tropicales.
11. Ingeniero Agrónomo Especialista en Parasitología Agrícola.	12. Ingeniero Agrónomo Especialista en Zootecnia.

Los programas acreditados por **CONACE** son:

1. Ingeniero Agrónomo Especialista en Economía Agrícola.
2. Licenciatura en Economía Agrícola.

Los programas acreditados por **CACEI** son:

1. Ingeniero en Irrigación.
2. Ingeniería Mecánica Agrícola.

Los programas acreditados por **CACECA** son:

1. Licenciatura en Comercio Internacional de Productos Agropecuarios.
2. Licenciatura en Administración de Empresas Agropecuarias.

Los programas acreditados por **ACCECISO** son:

1. Ingeniero Agrónomo Especialista en Sociología Rural.

Ante esta situación resulta imprescindible lograr el 100% de los programas acreditados en la universidad, y por consiguiente encontrar las estrategias viables para mantener y aún mejorar la calidad a nivel institucional, mediante cambios estructurales y de organización interna que se consideren importantes. En este sentido la implementación de un Comité de Calidad institucional ha sido una propuesta que algunos académicos hemos tratado de impulsar, ya que su conformación se considera imprescindible para darle seguimiento y continuidad a los procesos de mejoramiento institucional, además de que desde el año 2005 ha surgido el interés de certificar algunos de los procesos que se consideran prioritarios en la Dirección General Académica. Esta propuesta se ha vuelto a retomar en la presente gestión

(2011), teniendo algunos avances en algunas áreas universitarias, sin embargo esta propuesta no ha podido consolidarse.

Se puede observar que los procesos de acreditación han beneficiado a los programas educativos, ya que en el aspecto académico se ha mostrado un interés constante y permanente por revisar y modificar los planes de estudio y los programas de las asignaturas, en este aspecto, la mayoría ha optado por el enfoque de competencias, adicionalmente se han impulsado programas de movilidad estudiantil, un programa institucional de tutorías el que está en marcha en varias unidades académicas, se ha mejorado el control escolar central y el de las Unidades Académicas, un programa de intercambio académico se ha revisado y mejorado a través de la realización de más y mejores convenios que benefician la inserción laboral de los egresados. Los beneficios de esta acción se han extendido al programa de estancias preprofesionales, el programa de estancias preprofesionales y el de servicio social. A nivel administrativo se está llevando a cabo un programa de formación especial para funcionarios que les permita contar con un perfil adecuado a las actividades propias de su puesto. Asimismo se está dando seguimiento a los procesos administrativos universitarios como es el caso de los programas de desarrollo de la infraestructura de las diferentes Unidades Académicas.

CONCLUSIONES

La concepción de calidad que se tenga en una IES, adquiere mayor sentido y relevancia en la medida en la que ésta forme parte fundamental de un proyecto institucional y constituya la parte central de las funciones sustantivas a desarrollar. Además de que es sumamente importante tomar como base en los procesos de evaluación y acreditación un concepto flexible que permita ubicar elementos que se adecuen a las características, necesidades y las condiciones existentes en una institución educativa.

Al encontrarse inmersos la gran mayoría de los programas educativos de la UACH en estos procesos, los profesores pertenecientes a estos tienen que tener muy presente que es necesario mantenerse en el nivel de mejoramiento logrado y no solamente eso sino trabajar arduamente para superarlo.

Son necesarias la conformación y activación de un Comité de Calidad institucional, así como crear un marco de políticas internas para mantener cualquier sistema de calidad, cuestión que de ninguna forma va a resultar mientras no real cultura de evaluación y que la comunidad universitaria se encuentre familiarizada con estos procesos y verdaderamente comprometida con el mejoramiento y desarrollo académicos.

Podemos decir que este tipo de procesos de evaluación han beneficiado a la universidad en cuanto a su organización general, el trabajo conjunto de sus profesores, alumnos, autoridades y personal administrativo, la actualización constante y permanente de sus planes y programas de estudio y en el desarrollo y el crecimiento de sus actividades sustantivas.

En la etapa actual, en la que los programas han alcanzado la acreditación, es necesario que la UACH realice estrategias de sensibilización al interior de la comunidad para trabajar en el sentido de incluir al mayor número de integrantes en el cumplimiento de los planes de mejora continua y de los Planes de Desarrollo institucional y de las unidades académicas definidos, a fin de hacer de la calidad una cultura.

BIBLIOGRAFÍA.

ANUIES. (2000). La educación superior en el siglo XXI. Documento estratégico. México, D.F.: ANUIES. Recuperado el 11 de octubre de 2012, http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf

COPAES.2003. Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México. Documento para IESALC-UNESCO, México.

Pallan, Carlos y Vander, Pierre. S/a. Evaluación de la calidad y gestión del cambio. ANUIES-U.G.-OUI.

Pérez, Manuel. (1996). Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior en: Evaluación educativa No. 22. CIEES-CONAEVA-ANUIES-SEP, México.

Plan de Desarrollo Institucional. PDI-UACH, 2009-2025. (2009). Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo, México.

Tünnerman, B.C. (1997). “La educación superior en América Latina y el Caribe en su contexto económico, político y social”. En: Hacia una nueva educación. Ed. UNESCO.

UAM-A, CEU-UAP. s/a. La gestión de la calidad en la educación superior. Manual para evaluaciones internas y externas en universidades y escuelas superiores. Cap. 2. El diseño y la organización de una autoevaluación.

PROCESO DE ACREDITACIÓN DESDE LA OPINIÓN DE LOS DOCENTES EN YUCATÁN, MÉXICO



PROCESO DE ACREDITACIÓN DESDE LA OPINIÓN DE LOS DOCENTES EN YUCATÁN, MÉXICO

Rubí Surema Peniche Cetzal

rpeniche@uady.mx

María Cecilia Salas Chan

Laura Landázuri Peniche,

Universidad Autónoma de Yucatán

ANTECEDENTES

La humanidad siempre ha buscado caminos para lograr el perfeccionamiento en todas las actividades que se lleva a cabo, gracias a la necesidad de evolucionar, esto ha propiciado que actualmente una de esas acciones, emprendidas por organizaciones empresariales, ha sido recurrir a organismos externos que les permita asegurar la calidad de los servicios y del producto que ofrecen. Cardona (2002), expresa que este clima de perfección hacia la obra bien hecha en todas las áreas de la vida ha sido un permanente desafío para el hombre; por lo que en esta era globalizada, la calidad ya no se remite al ámbito empresarial, ahora involucra más sectores, que hoy en día están presentando un mayor interés en implementar sistemas de calidad, como es el caso de la educación, sobre todo en el nivel superior.

Desde el inicio de los años ochenta se ha incrementado en muchos países el interés por la calidad de la educación superior, originado por el capitalismo y que ha traído como consecuencia la expansión y diversidad de los sistemas de educación superior (Buendía, 2007). Esto implica que sea mayor el número de instituciones educativas que cuentan con algún sistema de calidad, con la finalidad de posicionarse entre aquellas que cumplen con los estándares establecidos por ciertos organismos, y de esta manera afrontar la competencia generada en el ámbito educativo.

Actualmente, la calidad educativa ya no es vista como un mero requisito para las instituciones educativas, sino como un elemento necesario para una sociedad que toma conciencia de que los cambios exigen cada vez más de la implementación de sistemas donde los directivos contribuyan a lograr una mejora continua en las instituciones educativas (Sánchez, 2008). Por lo tanto, al ser considerada la calidad una necesidad, ha sido inevitable la aparición de diversos organismos encargados de vigilar su aseguramiento en la educación, mediante el cumplimiento con los estándares establecidos. Algunos de estos procesos sistematizados son la certificación de profesionales y procesos institucionales y la acreditación de los programas educativos ofertados en las instituciones de educación superior, que de acuerdo con Torres, Hernández y Torres (2008) contribuyen a que los estudiantes, padres de familia y la sociedad tengan mayor confianza y credibilidad sobre la calidad presente en una institución educativa.

Las instituciones de educación superior han venido enfrentando diversos retos, y es a raíz de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC) entre México, Canadá y Estados Unidos en diciembre de 1992, que se empieza a hablar de la consolidación de sus relaciones de cooperación, el inicio de nuevas estrategias de intercambio internacional para los estudiantes con base en programas académicos equivalentes y el acceso a fuentes de financiamiento nacionales y extranjeras (CACEB, 2008). En México, en los años 90s el gobierno adquiere el papel de evaluador institucional, de resultados y de niveles de productividad, modificando su actuación respecto a la educación involucrándose más en la planeación de políticas en las que la acreditación y certificación adquieran mayor auge (Barrera y Carrillo, 2007). Este hecho ha originado que el gobierno asuma un papel más activo en lo que respecta a la educación, además de incluir a la certificación y acreditación como medios para el mejoramiento de las instituciones de educación superior.

De acuerdo con un estudio realizado en Colombia, uno de los efectos más evidentes de un proceso de acreditación es el cambio que se genera en la cultura docente en lo que respecta a sus creencias y opiniones sobre la calidad; en los

resultados obtenidos en este estudio se demuestra que a partir del proceso de acreditación se ha generado en los profesores una conciencia acerca de la necesidad de examinar los recursos y evaluar los programas a fin de establecer la calidad de la oferta (Urbano, 2007). Con esto, queda de manifiesto la importancia de identificar el acontecer respecto a este tipo de procesos educativos.

PROBLEMA

Las instituciones de nivel medio superior y superior de México se encuentran participando en procesos de acreditación y algunas ya han obtenido el reconocimiento de que cumplen con estándares de calidad en sus programas académicos por parte de organismos acreditadores, por lo que se han realizado diversos estudios en los que se proporciona información sobre los pros y contras que dicho proceso trae consigo, acerca de cómo llevarlo a cabo y los retos que deben enfrentar las instituciones educativas al optar por la acreditación para el mejoramiento. Sin embargo, han sido poco los estudios cualitativos que aborden, desde la perspectiva de los agentes involucrados, los beneficios que se obtienen al participar en dicho proceso, principalmente en lo que concierne al docente.

Dado que el proceso de acreditación implica la participación activa del personal involucrado, el cuerpo docente también resulta importante para el éxito del proceso de acreditación, por lo que su aceptación hacia éste es fundamental, siendo su opinión un factor que influye en el proceso y en los resultados obtenidos en la acreditación. Por lo tanto, se considera pertinente realizar un estudio que permita abordar las opiniones que se generan en los docentes cuando la institución educativa para la que laboran se interesa en la acreditación del programa educativo que ofrece. Es por ello, que la problemática que será abordada en el presente estudio se enuncia como sigue:

¿Cuáles son las opiniones de los docentes de una institución de educación superior ubicada en el oriente de Yucatán respecto del proceso de acreditación del programa académico al que pertenecen?

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En virtud de la problemática anterior se plantean los siguientes objetivos que guiarán la investigación:

1. Describir las experiencias que tienen los docentes de una IES, ante un proceso de acreditación que ha atravesado su institución educativa.
2. Describir los beneficios que obtienen los docentes de una IES, del proceso de acreditación que ha atravesado su institución educativa.
3. Describir la utilidad del proceso de acreditación, desde la opinión de los docentes de una IES.

METODOLOGÍA

El presente estudio es de corte cualitativo, ya que debido a la naturaleza del fenómeno se requiere un mayor involucramiento entre el investigador y los sujetos de estudio, en tanto que se desea conocer, analizar y comprender cómo, desde su realidad, los docentes han creado sus propias ideas y pensamientos respecto del proceso de acreditación de un programa académico para la institución donde trabajan, y conocer las experiencias obtenidas al ser partícipes en dicho proceso (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El tipo de diseño elegido para efectuar la investigación fue el descriptivo, el cual permite identificar y plasmar el fenómeno de manera general y enfocado el tópico estudiado (Pérez, 2001, citado por, Peniche, 2007). La investigación desarrollada tuvo como escenario particular una IES ubicada en un municipio en el oriente del estado de Yucatán. La población de este estudio estuvo conformada por los docentes de las Licenciaturas en Educación, Enfermería y Ciencias de la Computación, siendo un total de 37 profesores (Educación 9, Enfermería 12, Ciencias de la Computación 16). Se llevaron a cabo tres estudios de caso, correspondientes a las tres licenciaturas de la IES, para ello se consideró a aquellos docentes que habían participado en el proceso de acreditación de su respectiva licenciatura, al ser quienes cuentan con información acerca las opiniones y experiencias obtenidas de este fenómeno. De tal manera que para integrar a la muestra se seleccionó a 6 docentes, de los cuales 2 fueron de la Licenciatura en Educación, 2 de la Licenciatura en Enfermería y 2 profesores pertenecieron a la Licenciatura en Ciencias de la Computación.

En el estudio se utilizó como método de recolección de datos la entrevista semiestructurada, pues como afirma Flick (2004) ésta se utiliza con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o cuestionario. La entrevista semiestructurada diseñada para el estudio contiene un primer apartado que solicita datos personales; el segundo apartado, enfocado a la formulación de preguntas, estuvo integrado por un total de 13 cuestiones de tipo abierta en relación a cuatro rubros: a. Preparación previa al proceso de acreditación que consta de 3 preguntas; b. Experiencias relacionadas con el proceso de acreditación, con 5 preguntas; c. Cambios y logros relacionados con el proceso de acreditación, con 3 preguntas; y d. Utilidad del proceso de acreditación, que consta de 3 preguntas.

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados recabados, de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación. Por la naturaleza del estudio y la amplitud de las respuestas proporcionadas en las entrevistas, se incluyen algunos comentarios de los docentes participantes, que permiten conocer la opinión que éstos tienen en relación a los objetivos planteados.

Durante las entrevistas, la mayoría de los profesores manifestó como principales medidas adoptadas para su participación en la acreditación del programa académico la impartición de talleres, la comunicación oral por parte de los directivos y secretarios académicos, se les facilitaron documentos, y en algunos casos se realizó la conformación de grupos de docentes.

Algunos profesores señalaron que no recibieron una capacitación, añadiendo que:

“...sólo se nos informó que nos acreditarán, y estuvo bien porque los evaluadores encontraron a los profesores en la naturaleza de su trabajo, porque siempre tratamos que los alumnos tengan un plus en su formación”.

La preparación previa que recibieron los profesores para enfrentar las exigencias del proceso de acreditación, fue descrita como útil por la mayoría de los profesores entrevistados, ya que les sirvió conocer qué les iban a evaluar y analizar si era oportuno iniciar el proceso de acreditación del programa académico. También mencionaron que el haber participado en el proceso de acreditación contribuyó a la autoevaluación y reflexión sobre su labor como docentes; como consecuencia de ello se han propiciado ambientes de aprendizaje con la finalidad de que los alumnos tengan un excelente papel como profesionales. Una minoría de los docentes consideran que su participación durante el proceso de acreditación no fue percibida como importante, ya que existieron personas clave, cuyo papel fue trascendente para alcanzar la meta de ser acreditados; por lo que desde su opinión, su papel consistió en realizar las actividades que se les indicaran, ya sea en la elaboración y entrega de documentos o como transmisores de información a los demás profesores.

De acuerdo con los comentarios proporcionados por los participantes durante las entrevistas, se pudo notar que la acreditación propició experiencias agradables en los profesores pertenecientes a las tres licenciaturas, reflejándose en la uniformidad de algunas respuestas emitidas, como el trabajo en equipo, el compromiso con la enseñanza, la valoración del trabajo docente y la coordinación en la realización de las actividades. Por otra parte, en relación a las experiencias desagradables los profesores pertenecientes a la Licenciatura en Educación, a diferencia de los profesores de las otras licenciaturas, fueron quienes percibieron más aspectos que limitaron su papel en el proceso, aludiendo al tiempo destinado para la capacitación, el cual fue muy breve, así como el estrés originado al cumplir con las actividades en tiempo y forma.

Asimismo, resulta interesante el hecho de que los profesores de las otras licenciaturas se refirieran a estas experiencias como dificultades, pues desde su opinión no las consideran desagradables sino más bien son aspectos que forman parte del mismo proceso y deben trabajar sobre ellos para superarlo.

En cuanto a los beneficios percibidos, los profesores entrevistados coincidieron en que el proceso de acreditación ha permitido una mayor coordinación en las actividades, ya que ahora existen formatos que se deben llenar para ser registrados; y en caso de tener algún inconveniente ya se sabe a quién acudir para solucionarlo. Los profesores señalaron que desde que los programas académicos se acreditaron, han tenido oportunidades de mejorar su desempeño mediante cursos de actualización en su área o disciplina, así como participar en diversos congresos. Entre las opiniones emitidas por los entrevistados se destacó que la capacitación permite una mayor flexibilidad en sus funciones y la participación en escenarios diferentes a la docencia. El mejoramiento en la infraestructura también constituye un beneficio para la labor docente.

Durante las entrevistas, los profesores manifestaron que la utilidad de la acreditación para el alumno radica en la existencia de una mayor flexibilidad y movilidad con becas financiadas por distintas instancias que fomentan el intercambio estudiantil. En el caso de los docentes, el obtener la acreditación de un programa educativo los hace más conscientes acerca de los indicadores básicos que se deben cubrir y los formatos por llenar, lo que les permite ser más cuidadosos al momento de realizar su trabajo.

En cuanto a la institución, los docentes manifestaron que lograr la calidad del programa académico es un aspecto útil de la acreditación, pues consideran que ésta es sinónimo de cumplimiento de objetivos y formación de los alumnos, pues favorece el crecimiento de la institución educativa en los aspectos académico, administrativo e infraestructura, y aunque implica un gran esfuerzo, es una forma de demostrar la competitividad desarrollada a través del tiempo. A partir de la obtención de la acreditación del programa académico, los profesores perciben mejoras institucionales, en cuanto a los recursos tecnológicos. Los profesores opinaron que la evaluación externa representa un factor favorable para la institución educativa, porque la naturaleza de su formación requiere actualización constante, siendo indispensable que los profesores sean evaluados por instancias ajenas a la institución para garantizar la calidad de los servicios proporcionados a los alumnos y a la comunidad; por lo tanto, para ellos el proceso de acreditación y reacreditación, de algunos programas académicos, es una forma de corroborar la calidad educativa de la facultad.

CONCLUSIONES

Con base en los hallazgos obtenidos en el desarrollo del estudio, se puede establecer las siguientes conclusiones:

Los docentes recibieron preparación para enfrentar el proceso de acreditación del programa académico, a través de documentos e información verbal por parte de los directivos, algunos recibieron cierto tipo de capacitación. Sin embargo, desde la opinión de algunos docentes, la preparación recibida fue muy rápida y no se les dio la oportunidad de ahondar en otros aspectos que requirieron verse con mayor detalle para enfrentar exitosamente el proceso de acreditación. Las experiencias obtenidas por los docentes al ser partícipes en el proceso de acreditación fueron en su mayoría descritas como agradables, siendo el trabajo en equipo, la coordinación para realizar las actividades y el compromiso con la enseñanza, las más frecuentes entre las respuestas emitidas por los docentes. Por otra parte, también existieron experiencias desagradables, siendo las más destacadas el estrés, la frustración de no poder alcanzar los indicadores y las dificultades con otros profesores al momento de exigirles con el cumplimiento de las actividades en tiempo y forma. Asimismo, los profesores tuvieron beneficios personales como consecuencia de la acreditación del programa académico, entre los que se pueden mencionar los cursos de capacitación y actualización, la adquisición de recursos materiales y tecnológicos, los cuales han propiciado el mejoramiento de su práctica para ofrecer una enseñanza adecuada a los alumnos, y de esta manera contar con jóvenes más preparados.

La acreditación de programas académicos es útil, desde el punto de vista de los profesores, porque constituye un mecanismo para mejorar el programa académico, y garantizarle a los alumnos y sociedad en general sobre la calidad que posee. De igual manera, la acreditación es útil al permitir que las facultades obtengan el reconocimiento de que el programa académico cumple con estándares de calidad, y así demostrar la excelencia que posee frente a otras instituciones de educación superior.

Es menester mencionar que aun cuando los profesores obtuvieron beneficios para mejorar su práctica, sus experiencias fueron mayormente gratas e identifican claramente la utilidad que ofrece la acreditación de programas académicos a

una institución educativa; los efectos de dicho proceso no pueden pasar desapercibidos en la vida personal de los docentes; en tanto, que en el estudio algunos manifestaron no haber notado cambios en su vida personal, y otros observaron que el índice de su trabajo aumentó provocando que ciertas actividades personales las dejaran de realizar a fin de cumplir con las nuevas exigencias de la acreditación.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con las opiniones emitidas por los profesores durante el desarrollo del estudio se puede establecer las siguientes recomendaciones, mismas que están dirigidas a los directivos, instituciones educativas, instancias oficiales y futuros estudios.

A los directivos

1. Ofrecer de forma más concreta la información proveniente de los organismos acreditadores al personal involucrado en el proceso de acreditación.
2. Tomar en cuenta la carga académica de los profesores, pues algunos trabajan de tiempo completo y son responsables de ciertas áreas; por lo tanto, además de sus funciones como docentes, tienen otras relativamente importantes para la institución, como el hecho de cumplir con los requerimientos del proceso de acreditación.

A las instituciones educativas

3. Identificar a la acreditación como un medio para lograr la calidad en los programas académicos; por lo tanto, si se quiere tener los efectos deseados, las estrategias de planeación e implementación deben estar acompañadas de motivación constante hacia el personal que labora en la institución educativa, con la finalidad de que perciban que su desempeño y aportación son importantes durante y después del proceso de acreditación.

A organismos acreditadores

4. Resulta pertinente que las instancias acreditadoras ofrezcan un reconocimiento escrito a los profesores, pues representaría un estímulo en el desarrollo de sus funciones

A futuros estudios

5. Realizar la triangulación de fuentes, en busca de una validez y confiabilidad de los datos recolectados, en el que se incluyan las opiniones de directivos y personal administrativo, con la finalidad de verificar si la información obtenida contiene el mismo significado a los emitidos por los docentes.
6. Realizar estudios empleando como método los grupos de enfoque, donde los participantes puedan discutir las experiencias adquiridas al participar en el proceso de acreditación.
7. Realizar estudios con enfoque cuantitativo en donde se permita la participación de una mayor cantidad de sujetos, y en los que no sólo se incluya al docente, sino que también se involucren directivos y personal administrativo. Asimismo, al llevar a cabo investigaciones cuantitativas se pretende explicar el fenómeno, sus causas y posibles consecuencias; siendo que para este tipo de estudios la objetividad constituye el único medio para alcanzar el conocimiento, resulta necesario realizar mediciones a través de las cuales se obtengan datos estadísticos que puedan ser generalizables a otros casos.

REFERENCIAS

Buendía, A. (2007, diciembre). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Revista Reencuentro Análisis de los problemas universitarios*, 28-34.

Cardona, J. (2002). Pearson Educación. (Ed.). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. (pp. 163-187). Madrid.

Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología A.C. (2008). *Metodología de Acreditación del Programa de Licenciatura en Biología*. Recuperado el 8 de julio de 2009, de http://www.caceb.org/Pdf/metodologia_caceb.pdf

Barrera, M. y Carrillo, M. (2007). *La acreditación y certificación de la experiencia laboral en México*. Congreso REDFORD. París, Francia. Recuperado el 25 de febrero de 2009, de www.redford-international.org/MEBarrera.pdf

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª. ed.). México: McGraw-Hill.

Peniche, R. (2007). *Retos y decisiones de directores noveles y experimentados en escuelas de nivel primaria*. Tesis presentada en opción al título de Maestro en Investigación Educativa, de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida Yucatán.

Sánchez, M. (2000, agosto). Globalización y neoliberalismo en las políticas de desarrollo del posgrado en México. *Sinéctica revista electrónica de educación*, Recuperado el 28 de agosto de 2009, de <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN31Articulo005/sanchez31.pdf>

Torres, M., Hernández, R. y Torres, M. (2008). Acreditación y certificación de la calidad: La experiencia de la carrera de comercialización de la Universidad Tecnológica de Nayarit. *Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad: Universidad y Política Educativa "Ser, Hacer y Deber Ser"*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.

Urbano, N. (2007). *Efectos de la implementación del modelo colombiano de acreditación de programas académicos. Un análisis a partir del caso de los programas tecnológicos*. Universitas Humanística, Julio-Diciembre de 2007, No. 64. Recuperado el 15 de junio de 2009, de: http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/universitas/64/urbano.pdf

GENERAR CULTURA DE LA CALIDAD: UNA NUEVA FORMA DE EVALUAR LA UNIVERSIDAD



GENERAR CULTURA DE LA CALIDAD: UNA NUEVA FORMA DE EVALUAR LA UNIVERSIDAD

Zandra Cabra

Jhon Munar

Universidad la Gran Colombia

Colombia

En Colombia, calidad en educación superior es hablar en términos de eficacia, eficiencia y efectividad, respondiendo de manera directa a unos lineamientos nacionales y unas necesidades regionales. En ese sentido, la calidad debe estar asociada a factores como el currículo y la evaluación, los recursos y las prácticas pedagógicas, la organización de las Instituciones de Educación Superior (IES) y la cualificación docente. En palabras del CNA:

Por otro lado, al hablar de características de calidad en el proceso de Acreditación no nos referimos a unas condiciones previas ni a condiciones mínimas de desempeño; nos referimos fundamentalmente, como se ha dicho antes, a cómo una institución y sus programas se orientan a un deber ser, hacia un ideal de excelencia, y pueden mostrar resultados específicos, tradición consolidada, impacto y reconocimiento social, entre otros.

Las características de calidad desde la perspectiva de la Acreditación son referentes por los cuales un programa académico orienta su acción y el grado de su cabal realización es evaluable académicamente. Esta evaluación versa, por ejemplo, sobre el desempeño de los egresados en el medio, sobre la producción intelectual de sus profesores, sobre el reconocimiento que hace la sociedad, sobre el impacto obtenido en el medio, la calidad de procesos pedagógicos, la eficiencia en el manejo de recursos, etc.

Es importante enfatizar de nuevo en que estas características no pueden ser leídas y juzgadas de manera abstracta; deben ser leídas desde las misiones y la realidad contextual en la cual pretenden ser evaluadas. De este modo, el juicio de la calidad que emiten los pares académicos no está referido solamente a una dimensión universal, sino a cómo esa característica se hace realidad en un contexto específico. .(CNA;2006: 22)

La Universidad la Gran Colombia (UGC), como entidad de educación superior con un alto compromiso social, centra desde su fundación todos los esfuerzos en dar respuesta a una problemática de cobertura en un segmento de población trabajadora, es así como a lo largo de 60 años de presencia continua, ha contribuido a dar soluciones en cuanto a oferta educativa de calidad acorde a las exigencias nacionales e internacionales.

Siendo la Acreditación el reconocimiento que la sociedad hace de los procesos de calidad que se evidencian al interior de una institución, la Universidad la Gran Colombia se ha unido a este esfuerzo en colaboración de la comunidad educativa que la conforma. Actualmente se cuenta con el certificado de Acreditación para la Facultad de Arquitectura y próximamente en su orden Contaduría, Economía, Derecho y la Licenciatura en Inglés. Esta última, hace parte de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) en el cual se centra esta experiencia de trabajo.

Para llegar a obtener este reconocimiento, es necesario escalar peldaños hacia la calidad y la excelencia teniendo en cuenta cada uno de los procesos que se desarrollan, plasmados en las funciones sustantivas de la universidad: investigación, docencia y proyección social.

Una característica primordial de los sistemas evaluativos es lograr la medición de la calidad como variable fundamental para clasificar, mejorar y mantener a los diferentes elementos que componen el sistema. La forma de evaluar de cada país, región e incluso institución de educación superior, presentan diferencias, pero el elemento común es partir de un concepto estandarizado de calidad.

La evaluación se entiende como “el acto de comparar los resultados obtenidos de un determinado proceso con los objetivos establecidos o los estándares previamente definidos, es lo que implica: medir, juzgar, decidir y actuar” (UGC, Resolución 006 del 11 de febrero del 2009). Por otro lado, la calidad es un concepto dinámico, dado que se enmarca en un esquema complejo que en educación se proyecta como un instrumento de transformación en la medida que intenta responder a las exigencias actuales del mundo globalizado.

Pensar en un proceso de Autoevaluación y Acreditación de un programa académico, implica hacer un alto en el camino y reflexionar si los procesos, normativas institucionales y currículos propuestos son acordes a los momentos, los contextos, el impacto en la sociedad y las nuevas tendencias pedagógicas que se imponen, si los sistemas de recopilación de información y la forma como se sistematiza responde a las necesidades del programa, si el clima institucional es acorde al horizonte institucional planteado, y si, la misión y la visión de la institución habla un mismo idioma de calidad, de evaluación y de autorregulación.

Es decir, que la calidad para la UGC es la articulación de las políticas institucionales, de los lineamientos trazados por el programa, de actuaciones del mismo, de grupos focales y de las lecturas oportunas que se hacen a las encuestas de percepción de calidad que se aplican a todos los actores de la comunidad educativa.

Sistematizar y socializar resultados se vuelve prioridad para la institución a la hora de implementar procesos continuos de retroalimentación que enriquecen los planes estratégicos de mejora creando una cultura de calidad.

Parte esencial del proceso de Acreditación en la FCE ha sido la verificación de cada uno de los requisitos establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), llevando a cabo un trabajo conjunto de docentes, estudiantes, directivos y administrativos.

Sin embargo, es un trabajo que debe partir del fortalecimiento de una cultura de la calidad donde la Acreditación se constituye no en un fin sino un medio para alcanzar la excelencia. En este proceso, la sistematización de experiencias se ha constituido en el medio de interacción entre los sujetos que componen la comunidad educativa construyendo significados compartidos que se reconfiguran en las prácticas cotidianas.

El proceso de Autoevaluación en la Facultad ha implicado el seguimiento de 6 fases determinadas así: alistamiento, bases, consecución de la información, estructuración del informe, validación del informe y mejoramiento continuo.

ALISTAMIENTO

La UGC inicia el proceso de Autoevaluación con fines de Acreditación en el año 2005, tomando como referente los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Un primer paso es el establecimiento de un modelo institucional mediante Resolución 006 del 11 de febrero del 2009.

En la FCE con motivo de la renovación de registro calificado, se decide dar inicio al proceso presentando ante el Ministerio de Educación Nacional, la propuesta de cambio de denominación al título del programa de “Licenciatura en Básica Primaria con énfasis en Humanidades e Inglés” por: “Licenciatura en Inglés”.

La nueva denominación, implicaba a su vez un cambio en la malla curricular que pasaría de IX a VIII períodos académicos, enmarcada en el proyecto educativo institucional: “Forjadores de una Nueva Civilización”, que pretende cumplir con los más altos requerimientos académicos, pedagógicos, humanísticos de la Universidad, respondiendo a las actuales demandas de los diversos niveles de educación.

Así, con el surgimiento de esta nueva denominación el egresado de la Licenciatura en Inglés de la FCE de la UGC, tiene la posibilidad de ampliar su campo laboral y profesional acorde a las actuales exigencias de un mundo globalizado, ya que una de las razones del cambio fue el fortalecimiento del componente disciplinar, teniendo en cuenta las competencias propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas.

Una vez se decide iniciar un proceso de Autoevaluación con miras a la Acreditación de alta calidad se conforma y capacita el equipo de trabajo; esta tarea implicó la realización de varios talleres para estructuración conceptual y apropiación de la normativa pertinente; contando con un equipo consiente de las implicaciones del proceso, se seleccionan líderes que asumen tareas de coordinación técnica y metodológica acorde a las funciones sustantivas de la Universidad.

El equipo de coordinadores se encarga de direccionar la realización de la evaluación diagnóstica del programa frente a lineamientos CNA y Decreto 1295 del 2010, la cual permitió reconocer fortalezas y debilidades.

Se llevan a cabo procesos de socialización permanente con la comunidad académica lo que genera acciones de mejora, de esta manera cada una de las etapas son de total conocimiento por parte de todas las instancias lo que favorece la democratización de los procesos.

BASES

Las bases del proceso de Autoevaluación lo constituyen tres elementos fundamentales; el valor agregado del programa, los horizontes de calidad y el ejercicio de ponderación, este último, siguiendo el Modelo de Autoevaluación de la UGC se establece como una responsabilidad de carácter institucional en cuanto a factores y la ponderación de características e indicadores corresponde a los programas académicos.

La UGC entiende la ponderación como el proceso en el que se determina la importancia relativa de cada una de las características y, por supuesto, de los factores señalados por el CNA para evaluar la calidad del programa. La ponderación implica la construcción de un “deber ser” para la Institución y para el Programa. En tal sentido la ponderación precedió a la emisión de juicios en los que se expresó el “ser”¹.

La ponderación en la facultad estuvo a cargo del Comité de Autoevaluación del Programa involucrando a todos los profesores, un grupo representativo de estudiantes y egresados. Se dieron las directrices sobre la importancia del ejercicio de ponderación, sus implicaciones y la forma técnica de llevarlo a cabo.

CONSECUENCIA INFORMACIÓN

Los procesos de Autoevaluación en la UGC, contemplan el análisis de tres tipos de información, a saber: información documental (normas y documentos), información numérica (estadísticas) y apreciaciones de los diferentes actores involucrados en los procesos de formación; en el programa se recurrió al uso de los siguientes instrumentos:

Tabla 1. Tipo, fuentes e instrumentos recolección de información proceso Autoevaluación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad La Gran Colombia.

¹ Universidad La Gran Colombia (2010). Documento La Autoevaluación en la universidad La Gran Colombia y en el programa [documento interno]. Bogotá, inédito.

TIPO DE INFORMACIÓN	FUENTE DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
INFORMACIÓN DOCUMENTAL (documentos de política y lineamientos, normas, estudios)	Unidades académicas y administrativas institucionales	Documentos síntesis de cada unidad Normas y documentos de política
	Programa académico	Normas y documentos de política
INFORMACIÓN NUMÉRICA (estadísticas y registros que evidencien la aplicación de las políticas y normas institucionales)	Unidades académicas y administrativas institucionales	Informe ejecutivo de cada unidad 2005-2010
	Programa académico	Informe numérico del programa académico por factor
APRECIACIONES	Estudiantes	
	Docentes	
	Egresados	
	Directivos del programa	
	Personal administrativo del programa	
	Empleadores	

La recolección de información relacionada con apreciaciones de los diferentes actores se realiza tomando para el ejercicio de Autoevaluación con fines de Acreditación ante el CNA, así:

Se determinan el tamaño de las muestras de los grupos que participarían en el diligenciamiento de las encuestas, respetando el rigor estadístico y facilitando su aplicación. Para el caso de los estudiantes, que es el grupo más numeroso, se establece una muestra aleatoria para cada programa, con un nivel de confianza del 94% y un error estándar del 5%. Una vez determinada la muestra global para seleccionar los estudiantes por semestre se aplicó la proporción respecto del total de los matriculados.

Con relación a los docentes se propuso que al menos el 90% de ellos en cada programa académico debían responder la encuesta. Con respecto a los administrativos la responderían los profesionales y auxiliares de cada facultad. Así mismo, los directivos de cada programa deberían contestar la encuesta.

Las apreciaciones recogidas de los diferentes actores a través de las encuestas aplicadas se consolidan en un cuadro de resultados cuantitativos que se complementan con Grupos Focales de Discusión, con estudiantes, docentes, egresados, directivos y personal administrativos del programa.

La apreciación de empleadores de egresados y graduados del programa se efectuó mediante la realización de entrevistas estructuradas aplicadas directamente por los coordinadores de Proyección Social y Egresados de la Facultad de Ciencias de la educación.

En cuanto a la información documental y numérica proveniente de las unidades académicas y administrativas de carácter institucional, el grupo de Autoevaluación y Acreditación diseña guías para la construcción de estos documentos.

El procesamiento de los resultados de la Autoevaluación se consolida en una matriz que presenta además de la valoración cuantitativa de las apreciaciones y de la información documental y numérica, las fortalezas, los aspectos a mejorar, las acciones de mejoramiento propuestas y el juicio de cumplimiento de cada característica.

Culminadas las etapas de recolección de información y procesamiento de la misma se procede a la gradación y emisión de juicios, la cual se lleva a cabo con el equipo de Autoevaluación del programa académico, asignando una calificación o medida a cada indicador sobre el grado de cumplimiento del programa. La escala de valoración que adoptó la UGC para la gradación de los resultados y emisión de juicios en los procesos de Autoevaluación se fundamenta en la escala likert, y presenta los siguientes rangos:

Tabla 2. Escala de valoración para la gradación y emisión de juicios proceso de Autoevaluación UGC

ESCALA DE VALORACIÓN SEGÚN MODELO C.N.A	EQUIVALENCIA DE LA ESCALA DE VALORACIÓN (UGC)
A= Se cumple plenamente	4.2 a 5.0 = 100%
B= Se cumple en alto grado	3.6 a 4.1 = 80 %
C=Se cumple aceptablemente	3.1 a 3.5 = 60 %
D= Se cumple insatisfactoriamente	2.1 a 3.0 = 40 %
E= No se cumple	0.0 a 2.0 = 20 %

Fuente: Comité de Coordinadores de Autoevaluación y Acreditación, septiembre de 2009

ESTRUCTURACIÓN DEL INFORME

En esta etapa se desarrollan los juicios sucesivos valorativos del programa, evidenciado el análisis global y la estructuración del plan de mejoramiento para posteriormente poderlo convalidar con la información oficial expedida por la universidad y la auditoría hecha por el equipo técnico delegado para tal fin.

Considerando que una de las preocupaciones fundamentales del Modelo de Autoevaluación de la UGC es la participación, los resultados obtenidos en el ejercicio realizado en el programa se dan a conocer a través de los siguientes medios:

- Reuniones con los Consejos de Facultad, Comités Curriculares y Reuniones de programa.
- Página web institucional
- Reuniones y talleres de sensibilización y socialización con estudiantes, docentes y administrativos
- Reuniones de socialización con egresados
- Programa de televisión “la U en su casa” de Teleamiga.

VALIDACIÓN DEL INFORME

Prevía aprobación del informe final por parte de la Facultad, se nombran los pares internos colaborativos quienes realizan las sugerencias para ajustes pertinente, luego de lo cual se elabora el informe final para presentarlo ante el CNA.

MEJORAMIENTO CONTINUO

Es esta una de las etapas de mayor importancia dado que se da atención a las debilidades puntuales, consolidación de las fortalezas y ejecución del plan de mejoramiento los cuales se realizan una vez se ha completado el proceso de Autoevaluación establecido para un periodo determinado.

La estructura del plan de mejoramiento tiene un enfoque sistémico, acorde al modelo de Autoevaluación institucional donde se plantea:

“El modelo de Autoevaluación se concibe como un sistema que se articula a través de sus distintos insumos, actores y procesos con otros sistemas o subsistemas de los cuales recibe o sobre los cuales ejerce influencia, y determinan su funcionamiento de manera permanente y dinámica. “Desde la teoría de los sistemas, éstos son definidos como “un complejo de elementos interactuantes” , entendiendo por interacción el conjunto de influencias recíprocas entre los distintos elementos del sistema.

Esto implica que la noción de sistema expresa una multiplicidad de relaciones integradoras. Sin embargo, este enunciado no resulta suficiente. Exige indagar sobre los elementos que producen dichas interrelaciones y el papel que cada uno de ellos cumple dentro del sistema, lo que requieren para sus actuaciones y dónde ocurren,

cuáles son los procesos, fines o propósitos; las influencias que reciben y emiten dentro de un todo complejo y autónomo. Por lo tanto, no sólo se debe conocer el papel de cada parte y sus procesos, si no lo que resulta de la interacción entre las partes y de éstas con otros sistemas o subsistemas, lo cual marca la diferencia de cuando las partes se encuentran aisladas o cuando actúan en relación con el todo .

El Modelo de Autoevaluación de la Universidad La Gran Colombia hace parte de un sistema o conjunto de sistemas externos, que denominamos contexto externo y que determinan parte de su comportamiento normativo, su relación con el mercado educativo, las exigencias del mercado laboral, las tendencias del desarrollo, los resultados de la globalización, entre otros aspectos. Al mismo tiempo, incide en ese contexto en la medida que a partir de la Autoevaluación y el mejoramiento continuo gana reconocimiento por la calidad de sus egresados, la investigación y la proyección social”.

CONCLUSIONES

La FCE, asume la responsabilidad social de formación de futuros docentes de lengua Inglesa, respondiendo exigencias nacionales, estandarizando procesos de calidad y fortaleciendo una cultura de la autoevaluación.

Los procesos de Autoevaluación y Acreditación destacan entre otros, el reconocimiento por parte de toda la comunidad educativa las funciones y procesos que se desarrollan a nivel administrativo en el programa académico. La socialización y difusión de la información a toda la comunidad educativa hacen que se optimicen los espacios y los medios de difusión.

Además de esto, sistematizar la experiencia y generar espacios de discusión hacen pensar que la FCE es incluyente a sus dinámicas y crítica a sus procesos.

Por otro lado, articular las políticas propuestas por la Universidad, los lineamientos impartidos en la FCE y las actuaciones del programa hacen pensar en un programa con criterios claros, con una proyección determinada y con una cultura de calidad orientada a la reflexión.

Referencias

Universidad la gran Colombia, Resolución 006 del 11 de febrero del 2009

Consejo Nacional de Acreditación, (2006). Autoevaluación con fines de acreditación de programas de Pregrado. Bogotá.

EVOLUCIÓN Y REVOLUCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



EVOLUCIÓN Y REVOLUCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ramón Luévanos Rojas
Diosdado Salazar
Betancourt Chavéz
luera_2000@yahoo.com

Universidad Juárez del Estado de Durango.

Alberto
Julio Roberto

INTRODUCCIÓN

Es fundamental no olvidar que la labor de educar, se dirige no sólo a los demás, sino también a nosotros mismos, que al tiempo que mejoramos la educación con nuestros estudiantes mejoramos nuestra propia formación –en este caso como docentes–, ya que la educación es un proceso continuo y que, como bien decía **Paulo Freire: *nadie educa a nadie, nadie se educa solo, nos educamos unos a otros mediados por el mundo (P. Freire, 1979).***

Los conocimientos y experiencias con que contamos son la plataforma para nuestro desempeño como profesores, pero es indispensable reconocer que dicha plataforma necesita renovarse y enriquecerse a fin de ser lo suficientemente competentes en nuestro compromiso docente ante los vertiginosos tiempos que vivimos. ¿Qué es ser docente en el mundo actual? ¿De qué forma el cambio sociocultural y científico-técnico complejizan y diversifican la docencia? ¿Cuáles son las competencias docentes de la docencia profesional hoy día? Comencemos con estas y otras interrogantes.

La idea de que *enseñar* es “transmitir información” ha quedado rebasada. Mucho se ha señalado que niños y jóvenes aprenden para bien o para mal más de los medios de comunicación, en la vida cotidiana y a través de medios y recursos como Internet que de la escuela; lo que vale también para la educación superior pues no es poca la información especializada a que se puede acceder por diversos medios. No faltan voces que ponen en entredicho lo que se aprende con esos y otros medios, lo indiscutible es que la información está cada vez más al alcance, de manera ágil, sencilla y gratificante. Identificar educar con “transmitir información” es ahora menos pertinente que nunca; por el contrario, es preciso que la educación de niños, jóvenes y adultos incentive su desarrollo en todos los planos, como personas, para el trabajo, para la profesión y para la vida en sociedad.

Se hace necesario que la educación se oriente a inducir el uso inteligente de la información y de sus fuentes, para emplearla en el aprendizaje escolar y sobre todo para la formación vía el pensamiento creativo y lúcido, el desarrollo de habilidades y destrezas, así como el fomento de valores y actitudes. Esto no es nuevo, se trata del discurso educativo en boga. Hace unos años UNESCO propuso reorientar la educación con base en los “cuatro pilares de la educación”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, Jacques, 1996). Esta propuesta también es formulada con fundamento en los “ámbitos antropológicos de la experiencia, del aprendizaje y de la educación”, que corresponden a dimensiones indiscutiblemente propias del ser humano y necesariamente interrelacionadas: la del saber o cognitiva (*homo sapiens*), la técnica o del saber hacer (*homo faber*), la de la decisión ética para ser libre y vivir en sociedad (*homo ethicus*) y la de la felicidad, la sensibilidad y el gusto por el trabajo bien hecho (*homo aestheticus*), (Fernández, Miguel, 1997).

De cualquier forma, llevar esta propuesta a los hechos prácticos no es fácil e implica tanto a las prácticas didácticas de los docentes como a las formas de organización, de gestión y a las concepciones curriculares aún vigentes en las instituciones, que en muchos casos resultan inapropiadas para tal efecto, entre otras razones por el desarrollo científico y por la incongruencia de procedimientos didácticos centrados en la memorización y la mecanización.

Es ya indispensable un amplio proceso de innovación educativa, donde los docentes son agentes sustanciales y estratégicos, sin por ello olvidar que un nuevo modelo de docencia sólo es posible si se acompaña de un nuevo modelo

educativo y, con ello, de la sociedad (Torres, Rosa Ma., 1999). A tal punto es decisiva la acción de los docentes, que sin ella todo modelo educativo está condenado a ser simple propuesta. Es por todo esto que se piensa en un proceso educativo evolutivo y revolucionario, el cual nos permita avanzar hacia los niveles óptimos de una educación de calidad, que nos ayude a transformar los ámbitos educativos en la educación superior. ¿Cómo transitar de las propuestas discursivas a la innovación de las prácticas?, ¿de qué manera los cambios sociales demandan nuevas concepciones y prácticas docentes?, ¿qué competencias se hacen indispensables en los docentes en este escenario? Nativos digitales e ignorantes analógicos (Sam Stupp, 2001)

En la más reciente edición de “TEDx Pura Vida”, Sam Stupp presentó los resultados de sus asombrosas investigaciones en biomateriales y medicina regenerativa. Para sorpresa del público, Stupp confesó que los investigadores jóvenes de su laboratorio no están siempre en línea ni conectados permanentemente a las redes sociales. Lamentablemente no tienen tiempo para Facebook, explicó con una sonrisa. El auditorio soltó una carcajada. La dimensión digital del mundo de la ciencia había adquirido entonces otro tipo de vertientes y profundidades. No está de más reflexionar sobre el tema. Es evidente que los planteamientos de Mac Prensky, recogidos en su artículo de 2001, en la revista ON the Horizon (Prensky, 2001), han tenido un gran impacto. Hoy, gracias a él, se ha generalizado la idea de que vivimos entre “nativos e inmigrantes digitales”.

El autor optó por estudiar los perfiles cognitivos de los jóvenes modernos y el inquietante abismo que suele existir entre la oferta educativa tradicional y las actitudes que los caracterizan. Describió así, un fenómeno social de grandes proporciones, los jóvenes hiperconectados, es decir: los “nativos digitales”. Ellos aprenden y se conducen de manera muy distinta que la generación anterior, a cuyos integrantes describe Prensky como “inmigrantes digitales”.

REVOLUCIÓN:

Su metáfora es esa separación entre nativos e inmigrantes digitales,-- construyó a que mucha gente comprendiera al fin que la revolución digital es, precisamente eso: un proceso disruptivo, destinado a transformarlo todo, que comparta un cambio de extraordinaria magnitud, capaz de marcar todas las disciplinas y de impactar a personas y generaciones. Sin embargo, sin un análisis cuidadoso, corremos el riesgo de trivializar lo que señala Prensky o de asumir una actitud ingenua al respecto. Aún peor, podríamos acabar ante una peligrosa caricatura de lo digital, reduciéndolo a su mínima expresión, a la capa más superficial de este descomunal fenómeno.

A diferencia de los inmigrantes, los “nativos” viven inmersos en el mundo de las redes y del aparato tecnológico. Construyen una generación o una clase social, si la pensamos en los países con menores recursos que cuentan con acceso casi ilimitado a internet, tiene a su alcance celulares, computadoras, reproductores de música, cámaras, GPS y todo tipo de dispositivos. Los “nativos digitales”, nos dice Prensky, con una frase que hace unas décadas habría sido digna de Joan Manuel Serrat o de Sabina, llevan “el teléfono en el bolso y la biblioteca en la computadora”. Les encanta el “procesamiento paralelo”, están acostumbrados a hacer muchas cosas a la vez y prefieren la búsqueda al azar y el hipertexto; tienen predicción por la gratificación instantánea; muestran poca paciencia; navegan siempre, en todo lugar; se inclinan más hacia lo lúdico que hacia el “trabajo serio”; privilegian lo gráfico y se resisten a escuchar una clase prolongada o una conferencia, no soportan las cosas que se desenvuelven con la lógica del “paso a paso”; tienen acceso a la más amplia gama de fuentes de información, aprenden solos e incursionan en todo tipo de saberes, prácticas y cosas.

LA BRECHA INTELECTUAL:

Algunos de ellos piensan, inclusive, que no requieren guía, escuela o educación formal porque están siempre en línea y allí encuentran las interacciones e información que, según ellos, son necesarias para tener dominio de lo que hoy se requiere. Con frecuencia se olvida, sin embargo, que aunque en muchos lugares se haya zanjado la brecha tecnológica, subsiste aún una más poderosa y demandante: la brecha intelectual y cognitiva. Muchos investigadores empiezan a dar voz de alerta. El “surfeo” universal puede ser un buen deporte, pero por sí solo no afianza muchas de las competencias superiores que se requieren en el mundo actual. El mismo Prensky lo había señalado con pasmosa objetividad, cuando afirmó hace ya casi diez años que al graduarse, un estudiante universitario en los Estados Unidos ha invertido al menos 10 mil horas en videojuegos, 20 mil en televisión y, lastimosamente, menos de 5 mil en lectura.

Hoy sabemos, además, que ha dedicado también unas 200 mil horas enviando y recibiendo correos y mensajes electrónicos.

No hay duda de que los “nativos digitales” tienen un sinfín de nuevas fortalezas derivadas de sus nuevas capacidades. Lamentablemente se hacen evidentes también muchas carencias que comprometen de manera inquietante su desarrollo profesional y su futuro. La falta de formación y disciplina intelectual que experimentan amplios grupos de esta generación ponen en riesgo la posibilidad de que los países se mantengan a la vanguardia en la producción de ciencia y tecnología. Así lo percibe Marcelo Milrad, profesor de la Escuela de Matemática, Física y Ciencias Computacionales de la Universidad Linneaus de Suecia y director de su Centro de Aprendizaje y Cognotecnologías.

Milrad hace un señalamiento fundamental: sin un dominio poderoso de las matemáticas y la física, la revolución digital y las telecomunicaciones modernas no habrían sido posibles. Sin embargo, los usuarios de estos desarrollos incluyendo los de nivel universitario, aún en los países desarrollados han subvalorado y obviado el conocimiento y las capacidades que hicieron posible la creación y evolución de estas tecnologías y, muy particularmente, de los desarrollos científicos en los que ellas se fundamentan. Estamos ante una sorprendente y peligrosa paradoja.

Según Milrad estamos frente a un fenómeno alarmante, el de los “ignorantes analógicos”. Con esta expresión, el investigador sueco describe la realidad de muchos jóvenes de nuestro tiempo, que aun estando en la educación superior carecen de disciplina, rigor intelectual y capacidad de análisis. Estamos ante un gran déficit que empieza a marcar la evolución y el potencial de la vida universitaria y, por ende, la capacidad científica de las naciones, aún en el caso de los países más desarrollados.

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Originalmente, la evaluación del currículo estuvo muy unida en sus concepciones y procedimientos al propio desarrollo curricular. Con una *orientación eficientista*, la evaluación era pieza importante en la comprobación de la eficacia del currículo. Por eso, se centraba en la valoración del éxito de las previsiones curriculares. Pero la deficiencia de tales prácticas y la conciencia de que se trataba de un proceso de *valoración social* llevó a una gran autocritica y a una extensa variación de posiciones y escuelas. Todas esas tendencias, que aún pueden encontrarse, son distintas formas de enfrentarse a las exigencias epistemológicas y valorativas de la evaluación curricular. Muchas de las posturas son una crítica y un rechazo a posiciones previas, sobre todo a las de corte eficientista. Por largo tiempo, la actividad evaluadora predominante estuvo centrada en averiguar los *niveles de rendimiento* obtenidos por los estudiantes como criterio de valoración de un programa.

En general, se ocupaba únicamente de comprobar si los alumnos alcanzaban los objetivos que el currículo proponía; el evaluador asumía, tácitamente, la validez de los objetivos y de que su misión consistía sólo en constatar la consecución de éstos, e informar de ello. La mayor crítica a esta concepción es su *reduccionismo*, al ignorar los logros reales del currículo, puesto que sólo atiende a la presencia o ausencia de los objetivos previstos. Esto sesga el proceso de evaluación hacia determinados resultados y no a lo que realmente logra el currículo. De ahí que se propuso como criterio de valoración no a los objetivos del productor, sino a la contrastación con las necesidades del consumidor. Otra deficiencia de este enfoque de evaluación, orientado a comprobar el rendimiento de los alumnos y a la medición de la eficacia del currículo, es que al centrarse en la comprobación de los resultados, no se tiene una explicación del *por qué* se obtienen esos resultados. No se accede a información que permita comprender lo que en realidad ocurre en el proceso de aplicación del currículo, que arroje luz para tomar decisiones. Por eso, lo que debe hacer la evaluación es permitir nuevas visiones respecto al currículo y desarrollar una *interpretación* de la evaluación como la aportación de información necesaria para tomar decisiones.

PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL

¿Cómo se caracteriza al proceso?

La evaluación curricular trata de describir el significado, el valor e impacto del currículo como base para la toma de decisiones curriculares. Pero hay que tener en cuenta que la evaluación del currículo depende de *cómo éste es concebido* y de los diferentes enfoques de evaluación que pueden adoptarse. Generalmente, se le ha considerado como la fase final, que verifica si se han cumplido los objetivos. Sin embargo, es necesario recordar que se trata de un *proceso* y no de un mero acto puntual, que no debe limitarse al ajuste de la práctica curricular con el proyecto sino a analizar su desarrollo. Por eso, no se reduce sólo a la determinación de los resultados finales de un programa sino que se centra en su *comprensión* para orientar las posibles mejoras del mismo.

Se deja así, la perspectiva de una evaluación *orientada al control* del currículo y sus resultados para asumir otra de *carácter interpretativo*, centrada en el análisis de los significados y modos de trabajo de los sujetos. Ello implica *valorar los procesos* y la acción conjunta de la institución para su mejora. Se asume que lo que debe evaluarse no es, prioritariamente, el logro de los objetivos prefijados, centrándose en los resultados medidos en términos cuantitativos (rendimiento académico de los alumnos, eficacia) sino en *diagnosticar* y *valorar* los elementos disfuncionales y necesidades de los sujetos implicados en un proyecto, como paso previo a la mejora. La evaluación curricular consiste entonces en concebir, obtener, construir y distribuir información que pueda ser usada en mejora de la práctica educativa.

Según la fase en que se encuentre el desarrollo de currículo, se requieren distintos tipos de evaluación para contribuir al propio desarrollo y empleo exitoso de un nuevo programa.

Por eso, no sólo se requiere constatar el estado en que se encuentra ese desarrollo sino que se debe proveer de *acciones y de apoyos necesarios* a las instituciones y a los profesores para incrementarlo y sostenerlo. Por todo ello, y para cumplir sus funciones, la evaluación del currículo debe asentarse en los siguientes presupuestos teóricos y metodológicos:

1. Debe ser holística e integradora; 2. Tiene que estar contextualizada.; 3. Debe ser coherente epistemológicamente y en relación al proyecto educativo que se evalúa; 4. Debe tener un carácter eminentemente formativo; 5. Debe originarse y expandirse a base de negociaciones y deliberaciones; 6. Debe potenciar la participación y el trabajo conjunto; 7. Debe ser comprensiva y motivadora; 8. Debe estar enfocada desde la perspectiva naturalista y emplear métodos cualitativos para el recojo y el análisis de los datos; 9. Efectuar el recojo de datos por múltiples métodos y de fuentes plurales; 10. Debe estar regida, formal y sustancialmente, por la ética.



ELEMENTOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICO

Precisiones del Modelo Educativa

- Enfoque por competencias profesionales integrales
- Flexibilidad, movilidad, comparabilidad e internacionalización
- Funciones: docencia, investigación, extensión y vinculación
- Formación: humanista, ambientalista, profesional y tecnológica
- Áreas de Formación y Eje Transversal

RELACIÓN EVALUACIÓN CURRICULAR E INNOVACIÓN

El sentido último de la evaluación del currículo debe ser el de un proceso de innovación, formación y mejora interna. Como instrumento para el cambio curricular, las evaluaciones deben servir de vehículo para el desarrollo de los alumnos, de los profesores y de la institución, contribuyendo a la resolución de los problemas educativos. Además, toda evaluación es un dispositivo de *producción de conocimientos*, por lo que debe ser examinada en función de cómo ese conocimiento, que es una forma de poder, es utilizado, a qué tipo de intereses sirve y qué *decisiones y compromisos* traduce. Existe la necesidad de innovación, pero no todo cambio en el currículo significa innovación de la institución y sus prácticas de enseñanza; sin embargo, casi todos los cambios curriculares están pensados con esa intención.

La forma más frecuente de hacerlo es elaborando un currículo en el que algunas ideas y técnicas nuevas se expresan en nuevos materiales y criterios para enseñar. Sin embargo, cualquier innovación debe tener en cuenta que: a) La innovación curricular no consiste en cambiar un currículo por otro, no es labor de suplantación de una práctica escolar por otra, ni crear un vacío para que en él se implanten nuevos significados y prácticas, b) el profesor ya está aplicando un currículo, es decir, *ya existe un currículo funcionando*. Esto trastoca el planteamiento tradicional del tema y lo que se supone que era el final es, en realidad, el punto de partida: no se tiene nunca primero un currículo y se le implanta, lo que primero se tiene es un profesor desarrollando un currículo, y cualquier proceso de innovación entra irremediamente en interacción con esa realidad, c) el currículo *no es un concepto sino una construcción cultural*.

No es una idea bien formulada que se implanta y que tiene una existencia exterior y previa sino un modo de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. Por eso, no se le puede entender al margen de las circunstancias históricas y sociales en que tiene lugar la enseñanza institucionalizada, ni tiene sentido plantear el cambio curricular sin entender el modo históricamente concreto en que la institución educativa se plantea y resuelve la enseñanza. No es en el estante del profesor donde hay que buscar el currículo sino en las acciones de la gente que está participando en la educación, en las formas como actúa e interactúa en ciertas situaciones.

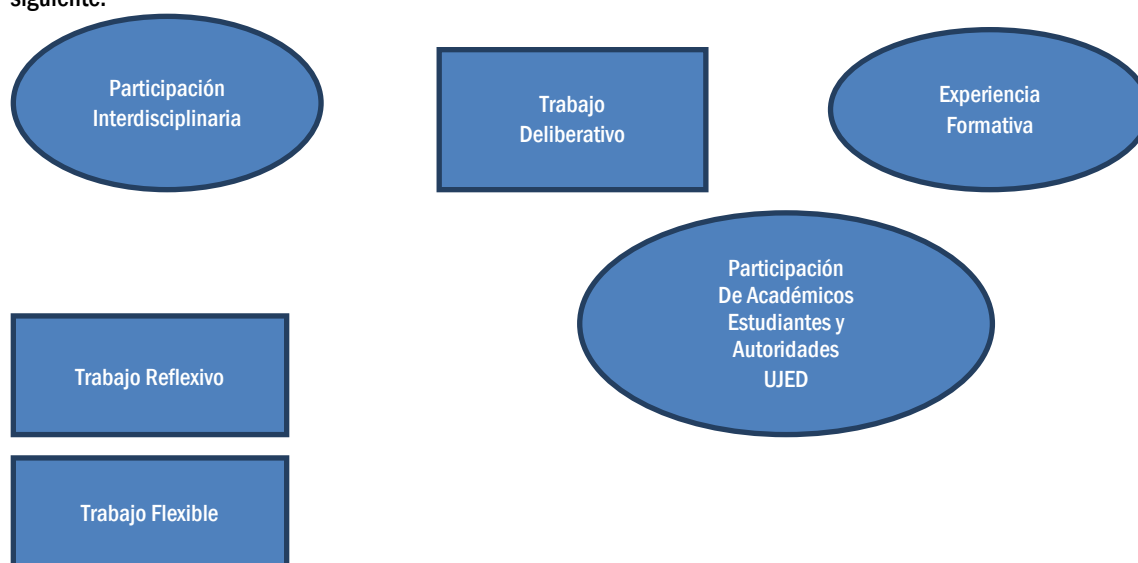
El cambio curricular tiene que ver *con la modificación de una práctica social* y no con la sustitución de un manual del profesor por otro. Esa modificación sólo puede emprenderse desde la comprensión de la misma y no sólo desde la intelección de la nueva situación que se desea. Se requiere de un estudio de la dinámica real de la enseñanza, del flujo de intercambios que se suceden en las aulas, del modo en que la organización de la escuela autoriza o permite un tipo de experiencias u otras, de las ideas y valores que realmente se enseñan y aprenden y, en fin, de las experiencias que viven los profesores y alumnos como consecuencia de la existencia de un currículo. El currículo no es una idea inmaterial sino el reflejo material, socialmente construido, de ciertas pretensiones que se tiene para la institución y cualquier intento de innovación supone un *conflicto* con las ideas educativas ya materializadas, con la práctica curricular en funcionamiento y con las condiciones de la realidad, en las cuales y por las cuales mantiene su existencia.

EVOLUCIÓN

“La formación del profesorado, el desarrollo del currículum y las reformas”. Juan M. Escudero Muñoz La formación del profesorado ha sido considerado desde hace tiempo como uno de los registros más decisivos a tocar para que el currículum y las reformas representen oportunidades provechosas para la renovación pedagógica y la mejora de la educación. En la actualidad existe una conciencia, si cabe más y mejor fundamentada que antaño, de la razón de ser de una afirmación como la anterior, disponemos de más conocimiento sobre por qué y cómo eso es así, de mejores filosofías y concepciones sobre lo que debe ser la formación, y también de un aval de realizaciones mejor elaborado sobre procesos y estrategias formativas (Escudero, J. M. (ed.) Diseño, 2000). Una información y conocimiento más amplios y asentados sobre el particular comportan, a su vez, poner más alto el listón de las exigencias respecto a las implicaciones que todo ello habría de tener para las políticas de desarrollo del currículum y los cambios que se promuevan, y particularmente para el papel que haya de atribuirse a la formación de los docentes en ese concierto. El reconocimiento generalizado de que debe existir una conexión estrecha entre el desarrollo del currículum y la formación del profesorado se asienta, a fin de cuentas, sobre el supuesto de que sin profesores puede haber reformas oficiales, pero no, desde luego, renovación pedagógicas; en la ausencia de su dignificación profesional y capacitación adecuada, aquellas quedarán en letra muerta, o acaso, todavía peor, pueden contribuir a desencadenar procesos y resultados incluso antagónicos con sus mejores propósitos y aspiraciones declaradas.

Los profesores han de ser considerados, pues, como uno de los interlocutores más decisivos e importantes del currículum y los cambios escolares [...] Ahora, se habla de los docentes como agentes del currículum, como sujetos del cambio y de la renovación pedagógica y práctica a adoptar en relación con el profesorado y su formación. Por decirlo de una forma breve, habrán de versar al tiempo sobre la profesionalización docente y sobre el desempeño profesional de la docencia. (Hargreaves y Goodson, 2006), han destacado con acierto la importancia de estas dos facetas. Bajo el término *profesionalización* se incluyen diversas decisiones políticas, sociales y formativas que conforman la profesión docente, su valor social e intelectual, traducidas en un buen número de aspectos y condiciones que afectan a la profesión docente; salario, conocimientos y competencias para el acceso a la profesión, valoración social, estructuras organizativas, contextos profesionales y condiciones de trabajo que modulan el ejercicio de la profesión, y el reconocimiento de sus márgenes de discrecionalidad y control de sus tareas. Por su parte, el término de *desempeño profesional*, también *profesionalidad o profesionalismo*, suele utilizarse para designar el carácter y la calidad del quehacer y práctica docentes de acuerdo con ciertos criterios y pautas que seamos capaces de validar como propios de un buen perfil profesional y ejercicio del mismo.

Es necesario formar a los docentes en la metodología de trabajo colaborativo para el rediseño curricular, se propone lo siguiente:





RESULTADOS

La UJED, a través del Modelo Educativo, comparte con la UNESCO la necesidad de estimular una educación verdaderamente integral, y esto se da en la medida en que el estudiante: aprenda a aprender, a conocer, a hacer, a vivir con otros y a ser (Delors,1996).

Que el alumno adquiera el conocimiento a partir de sí mismo, que el maestro sea un guía o acompañante del proceso de aprendizaje, llevando al estudiante a ser independiente en la gestión del conocimiento, responsable, libre, crítico, creativo y capaz de vivir en sociedad.

Esto redundará en una metodología y prácticas concretas con líneas de formación específicas en los procesos formativos, en un ambiente de aprendizaje verdaderamente gestor del conocer, el hacer, convivir y el ser del alumno.

Para ello, se pretende que el alumno se desarrolle en forma integral buscando promover las siguientes características en una educación que, basada en la persona, contemple como mínimo lo siguiente:

- Promover el autoaprendizaje y la capacidad de investigación, buscando un Aprendiz activo en la generación de su conocimiento.
- Un alumno que desarrolle el orden interno de la persona mediante una disciplina
- Apoyada en el ejercicio virtuoso y en la elección adecuada de los valores.
- Un saber que se puede adquirir de diversas maneras (educación a distancia, uso de nuevas tecnología, además del contexto escolar).
- El trabajo docente no consiste en la transmisión de información ni siquiera de conocimientos, sino problematizar para situar al aprendiz en un contexto y pueda estimular procesos de solución creativa .
- Búsqueda incesante del desarrollo total de la personalidad del joven con respeto de su autonomía .

CONCLUSIONES:

La información debe ser definitivamente actual y veraz, documentada y referenciada, estudio formal de las variables de interés, selección de diversos mecanismos para obtener la información, construcción colaborativa y deliberativa.

Se de identificar la necesidad que existe de seguir formando profesionistas en el área, asegurar la pertinencia, responder a las exigencias del entorno, a partir de los resultados obtenidos, DETERMINAR LAS COMPETENCIAS QUE HA DE DESARROLLAR EL EGRESADO DEL PROGRAMA.

La metodología propuesta es la elaboración de programa de formación docente en el diseño curricular, establecimiento de estrategias de trabajo en equipo, colaborativas, de construcción conjunta, de reflexión, seguimiento a las actitudes de los docentes que se incorporan, descripción del informe con los resultados obtenidos

Reconoce los elementos conceptuales y metodológicos a seguir para elaborar el marco referencial del diseño curricular tanto externo como interno.

La elaboración del Currículo para los diferentes niveles de enseñanza, es un evento de alta complejidad que requiere del estudio, investigación y el consenso multidisciplinario.

En la Educación Superior y la Educación Técnica Profesional las dimensiones del Diseño curricular **interactúan** y se vinculan entre sí cada vez de forma más estrecha

Las dimensiones en el Diseño Curricular abordan los cinco componentes planteados: La Académica, la Laboral, la Metodológica, la Investigativa y la Extensión Comunitaria.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Juárez del Estado de Durango, por permitir realizar este trabajo.

Agradezco a al comité organizador de CIAC2012 por la invitación enviada para ser posible mi participación en este magno evento.

Bibliografía

Abreu Regueros, Roberto y otros. Resultados de la investigación "Modelo Teórico Básico de la Pedagogía Profesional. La Habana. ISPETP. 1994.

Andenes, Fátima Los Enfoques Curriculares. ¿Qué son? Material de estudio. ISPEJV. 1995.

Álvarez de Zayas, Rita María. El Diseño Curricular. Conferencia Pedagogía'96. La Habana. 1996.

Ayes Ametller, Gilberto N. El Diseño Curricular. Informe final de Proyecto de Investigación. ISPETP, Ciudad de La Habana, 2003.

Díaz Barriga, Frida. Aproximaciones metodológicas al Diseño Curricular: Hacia una propuesta integral. Revista Tecnología y Comunicación Educativa. No. 21. Marzo. México. 1993.

Diccionario Enciclopédico Ilustrado. Guijalbo, 1ra. Impresión, Barcelona, 1997.

(Cfr. Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, México 1996)

(Cfr. Fernández, Miguel. *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular*. Siglo XXI Editores. Madrid 1997).

(Cfr. Torres, Rosa Ma." Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?" en *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. Fundación Santillana, Madrid 1999)

(Cfr. Torres, Rosa Ma." Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?" en *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. Fundación Santillana, Madrid 1999)

Segmento de "El currículum, las reformas y la formación del profesorado", capítulo 9 de Escudero, J. M. (ed.) Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Ed. Síntesis. Madrid 2000.

Patiño, María del R. y Ana Miriam Hernández Fernández y otros. Modelo de Escuela Politécnica Cubana. ICCP-ISPETP. La Habana. 1996.

Ponce Ortiz, Fabián. Currículo. Principales elementos teóricos. Guayaquil. Ecuador. 1994.

Taba, Hilda. Elaboración del currículo. Troquel. Buenos Aires. 1974.

Tyler, Ralph W.. Principios básicos del currículum. Troquel. Buenos Aires. 1973.

ACREDITACION INTERNACIONAL DE PLANES DE ESTUDIO EN AMERICA LATINA: CASO MODELO SIEVAS.



ACREDITACION INTERNACIONAL DE PLANES DE ESTUDIO EN AMERICA LATINA: CASO MODELO SIEVAS.

Ma. Piedad Pelayo Landázuri

landazur@cucsur.udg.mx

Donato Vallin González

dvallin@cucsur.udg.mx

María. Teresa Sandoval Madrigal

msando@cucsur.udg.mx

Antonio Talavera Villareal

talavera@cucsur.udg.mx

Universidad de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

En los años 90's da inicio un movimiento global sobre procesos de calidad debido a la firma del Tratado de libre comercio de América del Norte (TLCAN), la educación superior no fue la excepción, por lo que algunos países implementaron programas de financiamiento para realizar las mejoras en los planes de estudio (PE), pretendiendo converger en la internacionalización de la educación superior como una de las estrategias de desarrollo universitario del siglo XXI, considerado como una plataforma hacia la internacionalización de las instituciones de educación superior (Didou, 2005).

Hoy en día se tiene que reconocer la calidad de los programas educativos que ofrecen diferentes instituciones, por lo que es pertinente contar con una autoevaluación con base a estándares y criterios de calidad establecidos en el contexto global, seguida de una acreditación internacional por un organismo con reconocimiento en dicho ámbito, lo cual estimula la movilidad estudiantil, de docentes y de investigadores trabajando coordinadamente con otras universidades del mundo y del país, ya que el aseguramiento de la calidad contempla actualmente: individuos, programas, procesos de investigación, docencia e incluso de administración.

La Evaluación Internacional consiste en un programa académico de nivel superior que busca es el reconocimiento público nacional e internacional que otorga un *organismo evaluador*, no gubernamental y reconocido, que cumpla 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 y de frontera (COPAES, 2003).

El GRANA-ISTEC es el Consorcio Iberoamericano quien nos induce la filosofía de impulsar la calidad, hoy en día cuenta con 300 miembros, entre ellos la UNESCO que en una reunión surge la inquietud de medir la calidad, esta propuesta fue presentada hace 10 años en la décima segunda Asamblea en Sao Paulo Brasil, donde asistieron organismos internacionales.

Para lograr el objetivo planteado en GRANA-ISTEC se dio a la tarea de diseñar un modelo que es flexible, exacto y automatizado para la autoevaluación y acreditación de cualquier PE y de diferente modalidad de oferta educativa, este modelo se reconoce como Sistema de Evaluación, Acreditación y Seguimiento (SIEVAS).

OBJETIVOS:

- Diseñar un modelo de evaluación, acreditación y seguimiento que reúna los criterios, indicadores y parámetros de calidad a nivel internacional.
- Formar evaluadores y acreditadores de calidad de la educación superior considerando el patrón de calidad establecido y generar redes de observatorios sobre la calidad educativa y prospección futura de la educación.
- Validar el modelo SIEVAS.

MARCO TEORICO

Un Modelo de acuerdo a Steiner, es una herramienta poderosa, ya que proporciona la guía adecuada para un funcionamiento adecuado en la práctica. (Steiner, 2004). Por lo que el modelo que se presenta en este espacio, representa visual, gráfica y conceptual, los elementos necesarios a fin de analizar, describir, explicar, explorar, controlar y predecir fenómenos en sus procesos. Un modelo permite determinar un resultado final o output a partir de datos de entrada o inputs.

Para Rodríguez, evaluación es el “conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que en comparación con una referencia o criterio nos permita llegar a una decisión que favorezca la mejora del objeto evaluado”. (Rodríguez, 2005).

Coincidentemente con otros autores Rubio establece que “la evaluación de la calidad se constituye, de una práctica permanente de reflexión, análisis y prospección del curso o programa educativo a evaluar con la participación activa y comprometida de todos los involucrados, teniendo como finalidad diagnosticar las fortalezas y debilidades que posibiliten tomar decisiones para el mejoramiento continuo de la calidad del proceso educativo” (Rubio, et al., 2009).

Mientras que Gacel al respecto de evaluación cita que el evaluador se acerca e indaga al objeto en términos de lo que es deseable, tomando como punto de partida uno o varios puntos de vista. Tomando una base de información, lo más amplia posible, con objeto de presentar los resultados desde varias perspectivas, y se realiza por medio de la recopilación y el análisis de la información a partir de un abanico de actores. En la educación global, por ejemplo, el actor puede ser una persona o una entidad interesada en el proceso de internacionalización. Una vez realizada la evaluación partiendo de diferentes puntos de vista, el encargado hace juicios y recomendaciones desde la altura privilegiada de un observador externo, (Gacel-Avila, 2005, págs. 134-135).

El concepto de acreditación para la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) lo define como el grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida (RIACES, 2004), la cual se refiere al cumplimiento de una institución de educación superior para cumplir los estándares establecidos por una agencia u organismo de acreditación.

Días & Jose, (2007) definen la acreditación como la certificación de la calidad de las instituciones o de los programas de estudio, que consiste en brindar información a los ciudadanos y a las autoridades garantizando públicamente que los títulos otorgados logran niveles predefinidos, es comprobar oficialmente que una institución educativa o un programa específico cumple o no con los requisitos de calidad, la acreditación debe estimular la búsqueda continua de calidad y facilitar la movilidad de estudiantes y profesores.

Por acreditación se considera como el proceso mediante el cual es posible certificar públicamente una institución académica, un servicio docente o un programa de estudio que reúna los requerimientos mínimos de calidad, que garantice el cumplimiento de sus objetivos y funciones. Es un proceso continuo y sistemático de autoevaluación y evaluación externa, que permite garantizar la calidad e integridad de los procesos de formación y superación permanente de los recursos humanos (Borroto y Salas, 1999).

Para Rodríguez la internacionalización de la educación la visualiza con la calidad en varias dimensiones: en el personal docente, de los programas académicos, de los estudiantes; y la pertinencia del PE universitario en responde a las

necesidades económicas, sociales y culturales de su entorno; y en el carácter universal del conocimiento como los actuales procesos de integración económica (Rodríguez, 2005).

GRANA-ISTEC

Iberoamerican Science and Technology for Education consortium (ISTEC) es una organización no lucrativa dedicada a la calidad en la educación, la investigación y las instituciones industriales a través de las Américas y de la península ibérica. El consorcio se estableció con fines científicos, así como la tecnología, investigación y desarrollo entre sus miembros y para proporcionar un vehículo rentable para la transferencia de tecnología.

En un esfuerzo que pretende mejorar las colaboraciones internacionales en ciencia y tecnología. A mediados de 1990 el personal de la Universidad de Nuevo México visitó algunos países en Latinoamérica para identificar y evaluar las oportunidades para una próspera colaboración en ciencia, tecnología y educación. Llevaron a cabo reuniones con funcionarios de varios gobiernos, instituciones educativas, instalaciones de la investigación y las firmas industriales para calibrar el interés de orientar sus esfuerzos para la cooperación internacional en campos técnicos. Las reuniones permitieron la identificación de áreas de interés común para emplear la educación, la investigación y la transferencia de tecnología. Como resultado de estas visitas, surge la idea de plantear una reunión a celebrarse en diciembre de 1990 en la Universidad de Nuevo México, incluyendo a personal de universidades, industrias, gobiernos y fundaciones a través de Ibero América. Estas discusiones marcaron la pauta para la creación del Consorcio Iberoamericano de la Ciencia y de la Educación de la Tecnología (ISTEC), identificado un número de obstáculos que deben ser tratados con prontitud, como la: carencia de la información actual para el planeamiento y desarrollo de la tecnología; carencia de la maestría en el uso de la información; carencia de la cooperación internacional en desarrollar la masa crítica para los proyectos y los esfuerzos comunes; carencia de la interacción (carencia de confianza) entre universidades, industrias, gobiernos y agencias internacionales; carencia de la disponibilidad tecnológica. El consorcio se convirtió oficialmente en una institución no lucrativa en EE.UU, integrada mediante una Asamblea General en la que todos los miembros establecen políticas y reglamentos, la Junta Directiva está compuesta por quince académicos y miembros industriales de la Asamblea General que realizan las políticas y promueven el consorcio; y una Oficina Ejecutiva que maneja las operaciones cotidianas. (ISTEC, 2007).

Generation of Resources for Accreditation in Nations of the Americas (GRANA por sus siglas en inglés) fue consolidada como el organismo para la Generación de Recursos para la acreditación de países de América. Para ello ha empleado dos grandes estrategias, una es la formación de evaluadores internos encargados de medir los indicadores del programa de estudios de su propia universidad, conocido como autoevaluación y la segunda que corresponde a la ejecución de procesos y procedimientos de acreditación del PE.

GRANA es presentada en la XV Asamblea General del ISTEC en el año 2005, realizada del 29 de noviembre al 2 de diciembre en la Universidad de Sao Paulo Brasil, como parte de la iniciativa ACE-ISTEC encargada de evaluar la calidad de la educación en la ingeniería y la tecnología para la sociedad Iberoamericana, GRANA se sustenta jurídicamente en el marco legal del ISTEC, su Asamblea General, sus miembros y estructura organizativa.

GRANA-ISTEC es un organismo de acreditación internacional para programas educativos que ofrecen las universidades e instituciones de educación superior preferentemente en América Latina, debido a que comparten el idioma, cultura, antropología social y la compatibilidad de académicos, está conformado por un Consejo para la Calidad de la Educación Superior, miembros de Iberoamerican Science and Technology for Education Consortium (ISTEC), miembros y representantes de los sectores social, productivo, gobierno y universidad, pertenecientes a la iniciativa Advanced Continued Education (ACE), considerado un espacio dedicado a impulsar la calidad de la educación superior, las funciones principales son:

- Revisar los niveles de calidad de programas educativos para su mejora permanente

- Elevar la competitividad académica de las instituciones de educación superior; propiciar redes académicas de investigación y desarrollo de la ciencia y tecnología
- Formar acreditadores de calidad de la educación superior considerando el patrón de calidad establecido y generar redes de observadores sobre la calidad educativa y prospección futura de la educación.

La gestión de ISTECS se basa en fomentar la calidad entre sus miembros y la región, ha sido relevante ya que GRANA ha participado en numerosos eventos académicos internacionales, en espacios de la Federación Internacional de Organizaciones de la Educación Superior de la Ingeniería (IFEES), la asociación Americana de Enseñanza de la Ingeniería (ASEE), Conferencia Latinoamericana y del Caribe de instituciones de Ingeniería (LACCEL), y el Instituto Latinoamericano y del Caribe para la calidad de la educación superior a distancia (CALED).

Los trabajos realizados de investigación para concretar a GRANA a lo largo de 10 años se han llevado a cabo a través de la retroalimentación de académicos de empresas y de gobiernos relacionados a la educación superior, así como un análisis comparativo de estándares de calidad de América Latina con respecto a otras regiones del hemisferio. Los resultados obtenidos demuestran que los estándares de cada región son de acuerdo a su propio entorno social, económico, político, cultural y educativo. El presente análisis arrojó los siguientes resultados: los estándares de calidad de los organismos de acreditación de la educación superior en América latina, coinciden en un 85%, mientras que AQU Catalunya de España y el CACEI de México, solo presentan una similitud entre sus estándares que fue del 40%, y la diferencia de WASC (ABET) y COPAES (CACEI) es de 30%, mientras que la comparativa de GRANA con estos organismos es 90% ya que el resto corresponde a aspectos administrativos (Vallín, Jordan, & Gutiérrez, 2010).

METODOLOGIA

Se diseñó el modelo SIEVAS, que está integrado por 10 rubros, cada rubro se integra por diez ítems, dando un total de 100 ítems, al evaluar cada ítem presenta 5 campos para ser contestados por los integrantes del Comité de Evaluación Interna (CEI):

- El primero es para asignar la valoración.
- El segundo es para establecer las fortalezas.
- El tercero es donde se ubican las debilidades.
- El cuarto es asignado para establecer el plan de mejoramiento permanente para superar debilidades y mantener fortalezas, y
- El quinto y último campo va enfocado a adjuntar los archivos de evidencias.

Además cuando se evalúa cada rubro el SIEVAS presenta los siguientes botones: significado, contexto, referencia, manual y el glosario.

Los rubros que integran el instrumento SIEVAS de evaluación y acreditación comprende los siguientes pasos:

1. Impacto social de la formación.
2. Resultados de la investigación vinculados a la formación.
3. Ingreso, permanencia y eficiencia terminal en la formación.
4. Profesores vinculados a la formación.
5. Pertinencia del modelo educativo y estructura curricular.
6. Infraestructura, equipamiento, tecnologías y bibliografía en la formación.
7. Impacto de las actividades de extensión, vinculación y difusión en la formación.
8. Reconocimiento internacional de la formación.
9. Impacto en la pertinencia de la normatividad, la administración y las finanzas como facilitadoras en la formación.
10. Estrategias metodológicas del aprendizaje en los procesos formativos.

La escala de calidad se refiere a niveles de capacidad, competitividad, pertinencia, cobertura, innovación del PE, para asignar el juicio de valor consistente en un sistema de medición cualitativo para evaluar los ítems. La escala métrica se conforma por 3 niveles: bajo, medio y alto. Otorgándose a su vez un color para distinguir el nivel:

- Rojo. Nivel bajo de calidad.
- Amarillo. Nivel medio de calidad
- Verde. Nivel alto de calidad. Cada nivel contiene una escala de subniveles
- La escala de nivel bajo o color rojo es de 0 a 3.
- La escala de nivel medio o color amarillo es del 3.1 al 6.
- La escala de nivel alto o color verde es del 6.1 al 10.

NIVELES		
SUB-NIVELES	BAJO	MEDIO
	0.1-1 Muy escasa la calidad	3.1-4 Poco incipiente la calidad
	1.1-2 Escasa la calidad	4.1-5 medianamente incipiente la calidad
	2.1-3 Medianamente escasa la calidad	5.1-6 incipiente la calidad
		6.1-7 Incipientemente alta la calidad
		7.1-8 Medianamente alta la calidad
		8.1-9 Alta la calidad
		9.1-10 Muy alta la calidad

Fig. No.1 Niveles de la escala de calidad en SIEVAS.

La sumatoria de “juicios de valores” se verá reflejada gráficamente en el sistema de evaluación SIEVAS, mediante un monitor que contiene los niveles y subniveles de calidad. Que conforme se realice la evaluación mostrara los avances de manera gráfica y matemática.



Fig. No. 2 Calidad alcanzada de un rubro en SIEVAS.

Al término de la evaluación interna, el sistema SIEVAS automáticamente mostrara el nivel de calidad en que se encuentra el PE de forma gráfica y matemática, este formato se denominara **graficometro de la calidad**.

El número de evidencias por ítem no está limitado, pues el SIEVAS cuenta con un apartado para “subir” los archivos pertinentes al rubro correspondiente.

Una vez asignado el juicio de valor al proceso de evaluación, se identificarán las fortalezas y debilidades del ítem, del rubro y del PE necesarios para integrar el plan de mejora permanente.

La evaluación interna se realiza en línea mediante la siguiente dirección <http://certificationgrana.org/>, el periodo contemplado comprende 5 semanas aproximadamente, durante las cuales puede evaluarse uno o más programas educativos simultáneamente de acuerdo a la necesidad de la institución educativa. Es importante relacionar los resultados estadísticos previamente realizados, para asignar un juicio de valor más realista.

[illegible]

Figura No. 3 Ejemplo de las tablas estadísticas.

También se realizó el curso en línea para la formación de acreditadores, el cual estuvo conformado por 3 funcionarios del Instituto Latinoamericano y del Caribe para la calidad de la educación superior a Distancia (CALED) (tabla 1).

Experiencia de GRANA-ISTEC EN SU LINEA DE TIEMPO			
Actividad	Lugar	Participantes	Año
Curso de formación de evaluadores.	Ecuador	Funcionarios de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador (UTPL).	2010
Evaluación y Certificación.	Ecuador	Carrera de Ingeniería en Electrónica y Telecomunicaciones de la UTPL de Ecuador.	2010
Curso sobre acreditación internacional.	Ecuador	3 funcionarios del Instituto Latinoamericano y del Caribe para la calidad de la educación superior a Distancia CALED.	2010

Tabla No.1 Validación del Modelo SIEVAS

CONCLUSIONES

Es pertinente contar con un modelo que apoye el trabajo de evaluación interna y acreditación, el cual constituye estándares, parámetros e indicadores desde una perspectiva internacional, por eso el modelo SIEVAS cuenta con las características necesarias para alcanzar dicho objetivo, logrando en forma satisfactoria la validación del proceso de evaluación interna y acreditación de un programa educativo a nivel internacional.

Se logró la formación de evaluadores internos y acreditadores a través de un curso en línea, contando con la asesoría de GRANA-ISTEC.

La calidad de la educación basada en un currículo internacional constituye un punto de interés y atracción que ofrece mayores oportunidades de desarrollo a los estudiantes, profesores e investigadores. La evaluación enriquece el conocimiento y el aprovechamiento del talento, la creatividad y la cultura, generando sinergia de desarrollo entre los países. Para complementar el impacto de la evaluación, los países deben buscar también el reconocimiento mutuo a fin de aumentar su presencia en acuerdos mundiales.

Los comentarios, sugerencias, observaciones y recomendaciones por parte de los evaluadores internos, externos, colegios y participantes en los procesos de evaluación hacia el mejoramiento de GRANA, retroalimentan la calidad de sus procesos. Es por ello que al final de cada evento de evaluación, se ha considerado una sección destinada a recibir toda información buscando con ello fortalecer los servicios a favor de la región de Latinoamérica y de quien lo solicite.

REFERENCIAS CONSULTADAS

COPAES. (2003). Antecedentes situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la Educación Superior en México. *IESALC-UNESCO*.

Dias, S., & Jose. (2007). *Acreditación de la Educación Superior en America Latina y el Caribe, la Educación Superior en el mundo*. xxx: xxx.

Didou, A. S. (2005). Trasnacionalización de la Educación Superior, aseguramiento de la calidad y acreditación en México. *ANUIES*.

Gacel-Avila, Y. (2005). Internacionalización de la Educación Superior en México. En W. D. Hans, & e. al, *Educación Superior en America Latina. La dimensión internacional*(págs. 245-249). Bogotá Colombia: MAYOL.
ISTEC. (s.f.). Obtenido de <http://www.istec.org/es>

Barroto, R., & Salas. C. (1999). El reto por la calidad y la pertinencia: la evaluación desde una visión cubana, Educación Media Superior.

RIACES. (2004). Glosario internacional de evaluación de la calidad y acreditación. *RIACES, Agencia Nacional de evaluación de la calidad y acreditación Orence, Madrid*.

Rodriguez. (2005). Recuperado el 25 de 06 de 2012, de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_rodriguez_conde.htm

Rubio, G., & R., G. (2009). Analisis, diseño e implementación del Modulo de Evaluación del Sistema Estratégico de Calidad de Compulead S. A. *Tecnológica ESPOL*.

Salazar, C. (2006). Efectos de la Acreditación en las Instituciones y programas de ingeniería en Colombia. *Educación en Ingeniería*, 19-25.

Steiner, G. A. (2004). *Planeación Estratégica*. México: Continental.

Vallin, D., Jordan, R., & Gutierrez, R. (16 de Noviembre de 2010). *GRANA-ISTEC™: Evaluation, Certification, and Accreditation*. Recuperado el 20 de Agosto de 2012, de http://www.istec.org/wp-content/uploads/2010/08/GRANA-Article-June-30th_IFEES.pdf

LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA Y LA INNOVACIÓN ACADÉMICA: EL CASO DEL PROACE (PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO HACIA LA CALIDAD EDUCATIVA)



LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA Y LA INNOVACIÓN ACADÉMICA: EL CASO DEL PROACE (PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO HACIA LA CALIDAD EDUCATIVA)

Francisco García Romero
María Isabel Macías Sención
Universidad de Guadalajara

En el ámbito de las instituciones particulares ¿Existen avances reales en el proceso de evaluación de la educación superior? Esta ponencia trata de responder esta pregunta de manera afirmativa. Para ello se centra en el caso de los estudios incorporados a la Universidad de Guadalajara (U de G).

Como se sabe, los estudios incorporados son todos aquellos programas educativos de nivel medio superior y superior que son ofrecidos por instituciones particulares mediante el reconocimiento de validez oficial de estudios –en forma abreviada REVOE- que les otorga, en nuestro caso, la U de G y a las que de aquí en adelante nos habremos de referir como a las IRVOE.

Cabe señalar que en los últimos quince años, los estudios incorporados han experimentado un explosivo crecimiento tanto en el ámbito local como en el nacional. Ese boom constituye tanto un reflejo de la insuficiente cobertura que realiza el sistema de educación superior nacional como de la transición demográfica en la que se encuentra inmerso el país, y que se caracteriza por la creciente y amplia presencia de la población joven en la estructura demográfica.

Para el caso del estado de Jalisco, con una población que rebasa ya los 7 millones, los jóvenes constituyen, hoy en día, uno de los segmentos poblacionales más importantes en el estado. Según el más reciente Censo de Población y Vivienda, Jalisco contó, hasta el 30 de junio de este año, con aproximadamente 2 millones de jóvenes entre 15 y 29 años, lo que representa el 27.4 por ciento de la población jalisciense; de éstas, 955 mil 498 son hombres y 968 mil 117 mujeres. (Grafico 1).



Según esa misma fuente, los jóvenes entre 15 y 19 años que asistían a la escuela, era un total de 319 mil 843, es decir, el 48.0 por ciento. Para el grupo de 20 a 24 años, este valor fue de 129 mil 818 personas y alcanzó un 21.7 por ciento; y por último, en el de 25 a 29, el 7.0 por ciento iba a la escuela (36 mil 553 personas).

En ese contexto podemos dimensionar la demanda de estudios tanto de nivel medio como superior que ha enfrentado la U de G en los últimos cinco años. Esta demanda se refleja por el número de solicitudes de ingreso a la U de G. El comportamiento de esta demanda se puede apreciar en el gráfico 2.

Gráfico 2
Universidad de Guadalajara:
Tendencias de la demanda en la educación superior

Años	Demanda (Aspirantes a nivel de licenciatura)
2005/2006	51917
2006/2007	53274
2007/2008	58517
2008/2009	66213
2009/2010	67711

Fuente: Segundo Informe de actividades 2009-2010, Dr. Marco Antonio Cortes Guardado, Rector General Sustituto, Universidad de Guadalajara, México

Como podemos apreciar en el cuadro, la demanda de educación superior, en particular, ha venido creciendo de tal manera que ha superado la capacidad de la Universidad de Guadalajara para crecer su matrícula en las mismas proporciones ya que atiende al 40% de las referidas solicitudes.

La demanda que no es cubierta por la U de G busca, evidentemente, otras opciones. Así surge un fenómeno concomitante a la explosión de la demanda: el significativo crecimiento de las instituciones particulares que ofrecen servicios educativos en los niveles de la educación media superior y superior.

Parte de este fenómeno se refleja en las 107 instituciones particulares que cuentan con el REVOE de la U de G y atienden a un poco más de 50 mil alumnos. Esta matrícula se distribuye de manera más o menos proporcional entre los niveles de la educación media superior y superior.

Si la observamos, comparativamente, la matrícula total de las IRVOE representan cerca del 25 % de la que cubre la U de G.

Podemos decir que, por esa vía, se ha logrado subsanar parte del crecimiento de la demanda. No obstante, todo boom educativo, sobre todo en el lado de la oferta, trae aparejado, luego, el requerimiento de mejora de la calidad académica.

Este concepto se formula en el Plan de Desarrollo Institucional de la U de G de la siguiente manera:

“Calidad es el conjunto de cualidades de una institución u organización, estimadas en un tiempo y situación específica, referidas a un nivel de desarrollo y al avance de indicadores numéricos...”

Siguiendo esa definición, se afirma además que “la calidad se traduce en servicios eficaces, oportunos y transparentes que buscan siempre, además, la innovación y la mejora continua.”

Finalmente, ahí mismo se propone que para ser reconocida públicamente por su calidad.... “una institución educativa debe satisfacer criterios previamente establecidos por un sistema de evaluación y acreditación.”

Este sistema recae básicamente en dos instituciones de carácter nacional: los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES)ⁱ y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. Es decir, para la U de G ha acreditado la calidad de sus programas sometiéndolos, primero, al examen de los CIEES, Una vez obtenido el dictamen de calidad de éstos, se pasa a la acreditación disciplinar de los programas que realizan los COPAESⁱⁱ. Esa es la ruta que la U de G ha seguido hasta ahora para asegurar y acreditar la calidad de los programas educativos que ofrece actualmente. Esa ruta y este proceso se extienden, por supuesto, a sus estudios incorporados.

Podemos ahora resumir: mediante el REVOE -al que puede considerarse como un instrumento del que dispone la U de G para apoyar la ampliación de la cobertura - y con el trabajo desarrollado con el sistema de evaluación y acreditación; se establece el marco de referencia con el que se puede caracterizar históricamente la relación de la U de G con las IRVOE.

Desde esta perspectiva podemos señalar, grosso modo, que durante el periodo 1994-2007 la relación de la U de G y las IRVOE se privilegió la supervisión de gestión administrativa en las IRVOE. Este enfoque sólo permitía advertir algunos de los problemas de las IRVOE.

A partir de enero del 2008 se inicia una nueva etapa de esta relación a partir de la realización de un examen más profundo que la CEI formuló sobre los distintos factores que inciden en el lograr calidad académica en las IRVOE.

Ese análisis permitió identificar el problema central: las IRVOE no disponen de una plataforma de sistemas que les permita formular y asegurar proceso de mejora de gestión de la calidad en general y de la académica en particular y que sean acordes, además, a las características de cada institución.

De ahí nace el PROACE: de la necesidad de innovar el modelo de atención que la CEI había desarrollado hacia las IRVOE y en consecuencia, de la necesidad de innovar el modelo de gestión de calidad académica que desarrollan las mismas.

El PROACE buscó la ruta de la innovación bajo el concepto que al respecto propone la U de G: innovar significa transformar procesos, conductas, desempeños, visiones, mediante cambios en pequeña escala y concretos con el propósito de establecer nuevas formas de trabajo y un cambio de actitud en los actores e interlocutores convocados por el PROACE: directivos y funcionarios de las IRVOE, de la U de G, de los CIEES, de los alumnos y docentes de las IRVOE, etc...

Bajo esta visión y propósitos, el PROACE definió como su Objetivo General “Impulsar y acompañar a las IRVOE en el camino hacia la evaluación y acreditación con el fin de lograr la calidad académica.”

Impulsar como sinónimo de promover, y acompañar en el sentido de realizar un trabajo colaborativo y corresponsable con las IRVOE a efectos de concretar las acciones y proceso conducentes a la mejora de la calidad académica.

Ese proceso se inicia, con la realización de un auto diagnóstico que las IRVOE realizan sobre los programas educativos que contemplan en su oferta educativa. El auto diagnóstico se realiza bajo los esquemas teórico metodológicos propuestos por los CIEES y que consideran 4 ejes de evaluación: superestructura, estructura, infraestructura y resultados del programa educativo: aspectos que se evalúan mediante 61 indicadores...

Una vez concluido, el auto diagnóstico se somete a la evaluación de los CIEES quienes, a su vez, emiten un dictamen y formulan un informe sobre el nivel de calidad del programa educativo evaluado.

A partir de ahí, el PROACE propone a las IRVOE establecen un programa de mejoramiento continuo de la calidad el cual la CEI supervisara para concretar su cabal cumplimiento.

Este proceso requiere que el PROACE desarrolle diversas líneas estratégicas: acciones de asesoría para orientar y capacitar a los directivos; acciones de capacitación para impulsar el mejoramiento docente; implementar un sistema de

información para automatizar y sistematizar los flujos de información de las IRVOE; etc. Es decir, esas son, junto con otras, las líneas estratégicas del programa.

El PROACE tiene 67 programas como objeto de su atención del PROACE en los que se desempeñan 16 370 alumnos que vistos desde la perspectiva disciplinar, se concentran en el área de las ciencias económico administrativas.

Después de 2 años, el PROACE registra los siguientes logros: hemos avanzado 33 % en la evaluación de los programas educativos, logro significativo si se considera que dos IRVOE concentran, a su vez, el 60 % de los programas contemplados por el PROACE.

Institución	Programa Educativo	Nivel	Plantel
Centro Universitario UTEG	Carrera de Abogado	1	Héroes Ferrocarrileros 1325
	Lic. en Administración	1	
	Lic. en Contaduría Pública	1	
	Lic. en Psicología	1	
	Lic en trabajo social	2	
	Lic. en Ingeniería en Computación	2	Olímpica
Centro Educativo LIPRO	Lic. en Psicología	1	Av. Vallarta No. 1151
U de O Universitarios de Occidente	Lic. en Administración	1	Av. Américas No. 148
	Carrera de Abogado	1	
Centro Universitario de Educación Superior Hermosa Provincia	Carrera de Abogado	2	Av. Elisa Flores No. 2270
Centro Universitario UNE	Carrera de Abogado	1	Av. Américas No. 696
	Lic. en Administración	2	Av. López Mateos Sur No. 2220
U.I. Internacional	Lic. en Psicología	2	Vidrio 1984
	Lic. en Turismo	2	
Centro Universitario de Monterrey	Carrera de Abogado	2	Av. Circunvalación Dr. Atl No. 377

Desde otra perspectiva, este logro es significativo si se considera que se han realizado en periodos temporales más cortos que los seguidos por la propia U de G en sus procesos de evaluación y acreditación de sus programas.

Más significativo resulta el hecho de que el proceso de autoevaluación permitió a sus participantes obtener una visión más amplia, y sistematizada, sobre la problemática que enfrentan, en general, esas instituciones en la gestión de los programas educativos evaluados como se puede apreciar en el gráfico siguiente.

Esa visión más detallada constituye, en sí misma, en un, logro, un avance; ya que nos permite afinar mejor la problemática que se cierne sobre la gestión de los programas educativos en esas instituciones.

Destaca el hecho de que carecen de sistemas de planeación: esas áreas y funciones son inexistentes en el caso de las instituciones más pequeñas – con matrículas de menos de 100 alumnos pro programa educativo- ralas en el caso de las medianas – entre 100 y 200 alumnos – y difusas en el caso de las instituciones grandes – más de 200 alumnos. Esta realidad fue evidenciada en tanto se analizó el eje de la intencionalidad y en particular el indicador referido a la existencia de un plan de desarrollo institucional. Empero, realizan una gestión de corto plazo que orienta y subsana, en ese horizonte, sus requerimientos.

Esa carencia o deficiencia, refleja, entre otras condiciones, el hecho de que las IRVOE se desempeñan bajo el esquema de la oferta y la demanda sin considerar, formalmente, ningún elemento o acción de carácter anticipatorio – sobre las condiciones y perfil de la demanda potencial, sobre las tendencias de la matrícula en la universidad pública , sobre las

políticas y directrices que se fraguan alrededor de la educación superior y en particular las que formula e implementa la propia Universidad de Guadalajara. La conclusión es obvia: esas características impiden un buen desarrollo de la calidad académica en esas instituciones.

A ello contribuye, además otros elementos, como el de la gestión administrativa aislada: se encontró que en esas instituciones – sobre todo en las medianas y grandes – las distintas instancias administrativas no se comunican entre sí y se desempeñan, alrededor de la gestión del programa educativo, sin comunicarse o de hacerlo, la comunicación es escasa y a destiempo. Así por ejemplo, el departamento o encargado de trabajo social no se vincula o comunica con el coordinador de la carrera a efectos de lograr una pertinente y adecuada asignación de los alumnos en la prestación del servicio social a efectos de que éste contribuya a la formación del alumno. Lo que interesa es ahí, sacar el trámite adelante.

Los climas organizacionales son pobres y no contribuyen, entre más alumnos o matrícula tenga el programa educativo, a propiciar buenas relaciones entre los distintos actores de la comunidad académica y administrativa. Las escuelas más chicas o con menor matrícula, soportan de mejor manera este aspecto y se habla ahí de la atención personalizada al alumno.

Otro hallazgo se refiere a que la mayoría de las escuelas no cuentan con un modelo educativo propio, a pesar de que la Universidad de Guadalajara, formula el modelo siglo XXI, como el modelo de referencia para ellas. El eclecticismo, en ese rubro, predomina en la mayoría de ellas. Las más grandes han venido desarrollando algunos intentos que, en la práctica, choca en las inercias de los modelos de enseñanza-aprendizaje de corte tradicional.

En estas últimas instituciones, los docentes cuentan con mayor grado de estabilidad y por tanto la alta rotación, a diferencia de lo que se aprecia en las pequeñas y medianas. Ya se sabe que la alta movilidad de los docentes no contribuye a logra una formación académica de calidad. A ello súmese, además, de que la mayoría de los profesores son de asignatura y de que, salvo contadas excepciones, a esa planta docente no se le capacita pedagógicamente ni actualiza en términos disciplinares por parte de la IRVOE.

Ese diagnóstico de claroscuros, se configura teniendo en cuenta que la mayoría de las IRVOE operan en edificios que no han sido construido ex profeso para realizar actividades académicas sino que se les ha habilitado o adecuado para esos propósitos.

Finalmente, queda claro que sus índices de eficiencia terminal y de titulación son bastante pobres: en ello incurren situaciones de limitación institucional y normativa – la U de G sólo autoriza tres modalidades de titulación a las escuelas incorporadas. Tesis, tesina, exámenes y CENEVAL. A ello se suma la displicencia y hasta indiferencia con las que las IRVOE asumen esta tarea final en el proceso de formación de los alumnos.

Por lo hasta aquí planteado el panorama podría resultar desolador y harto pesimista. No obstante, el proceso de evaluación permitió no sólo afinar, un poco más, la mirada sobre la gestión en esos ámbitos sino en iniciar un nuevo tipo de relaciones y de acciones orientadas a mejorar la calidad de la educación.

En ese sentido, los logros del PROACE se relacionan con:

- Transformar sustancialmente la relación de la U de G con las IRVOE
- Ampliar la visión de la calidad educativa en las IRVOE
- Mejorar los procesos de trabajo entre la U de G y las IRVOE
- Establecer y desarrollar formas de trabajo colegiado en el ámbito directivo
- Profundizar la relación de la U de G con los organismos nacionales de evaluación y acreditación...entre otros.

En esos ámbitos es en donde se puede ubicar, con mayor nitidez, los avances obtenidos con el proceso de evaluación. Analicemos un poco más de cerca el primero de estos logros y que constituye la piedra de toque de los avances logrados.

TRANSFORMAR SUSTANCIALMENTE LA RELACIÓN DE LA U DE G CON LAS IRVOE

Hasta la implementación del PROACE, la Universidad de Guadalajara, a través de la Coordinación de estudios incorporados, llevó a cabo una relación en la que se privilegió el enfoque administrativo en la gestión de los programas educativos que cuentan con el REVOE. Esto se reflejó en la estructura organizacional de la Coordinación de estudios incorporados: sus unidades directivas se denominaron significativamente como Unidad de Recepción y trámite, Unidad de control escolar...las funciones de estas se restringían a gestionar administrativamente, la mayor parte de los asuntos de los estudios incorporados.

Hoy, esa relación pasa por enfatizar los aspectos académicos sin descuidar los administrativos. Para ello, al PROACE se ha sumado un nuevo modelo de supervisión que tiene como objetivo no sólo vigilar el cumplimiento de las políticas, directrices y normatividad.

Para obtener una aproximación de la calidad que observan los programas educativos evaluables – y aprovechando el proceso de refrendo del REVOE- se realizó una evaluación a los programas educativos de las IRVOE.

Para la formulación de la matriz de evaluación se tomó en consideración tanto la Metodología de los CIEES así como las obligaciones contenidas en el Reglamento de REVOE. Esta matriz de evaluación contiene cuatro ejes principales:

- Eje de intencionalidad.- Se refiere a todas aquellas intenciones y propósitos a los que quiere llegar la institución como su visión, misión, perfil de egresado.
- Eje estructura.- Es la parte sustantiva de una institución, sus alumnos, profesores, planes de estudio, modelo educativo.
- Eje infraestructura.- son las instalaciones, mobiliario y equipo y la administración, con las que una institución cuenta.
- Eje resultados.- Son los resultados que el programa educativo ha logrado, eficiencia terminal, eficiencia de titulación.

En total los indicadores son 26 de los cuales el 80% se concentra en los indicadores esenciales, que otorgan un mayor puntaje y que constituyen la parte sustantiva que un programa educativo debe cumplir de acuerdo a la normatividad.

Con base en esta metodología se realizó la evaluación de los programas educativos y los resultados son los siguientes: Como podemos observar el gráfico en las áreas de las ciencias de la salud más del 50% de los programas educativos se encuentran en el rango de suficiente lo que quiere decir que lograron entre 60 y 74 puntos de los 100 sobre los que se calculó el resultado.

Es así como se encuentran los programas educativos de acuerdo a esta primera evaluación.

¿Qué es lo que sigue para el PROACE? Para potenciar los logros del PROACE tenemos como agenda: mejorar la funcionalidad de los procesos internos de la CEI, sintonizar la comunicación de los actores e interlocutores de los programas, fortalecer la eficiencia y eficacia en el proceso de la evaluación de los programas, establecer una mayor vinculación con las distintas áreas académicas de la U de G...

Los logros nos han confirmado la pertinencia de seguir los lineamientos y políticas establecidos – como son el apego a la política institucional de la U de G. ; el trabajo colaborativo y a la política de apoyo y acompañamiento a las IRVOE... pero de igual forma nos han hecho reflexionar y reorientar ciertas ideas iniciales y ciertos conceptos; entre ellos se encuentran, principalmente, el Replanteamiento del esquema de evaluación y acreditación en el que hoy sólo contemplamos desarrollar hasta los CIEES. Y. por otra parte, hemos redefinido las metas temporales del PROACE: en ese ámbito hemos puesto ahora mayor énfasis en el mediano y largo plazo a diferencia de la perspectiva cortoplacista con que iniciamos.

La visión sigue siendo, empero, la misma: desarrollar la plataforma integral de sistemas de monitoreo, información, análisis y evaluación que permitan a las IRVOE realizar procesos autosustentables de mejora de la calidad académica. Esa visión se comienza a lograr, a pesar de todo, y ahí están los avances, mismos que, deberán tener un carácter auto regulatorio.

i Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, en <http://www.ciees.edu.mx/ciees/inicio.php>

ii Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C., en <http://www.copaes.org.mx/>

CONSIDERACIONES PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE PROCESOS INTERNOS DE ACREDITACIÓN DE PA DE IES



CONSIDERACIONES PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE PROCESOS INTERNOS DE ACREDITACIÓN DE PA DE IES

Erika Rivera Gutiérrez

Alejandro Higuera Zimbrón

Miguel Ángel Rubio Toledo

Sandra Alicia Utrilla Cobos

Universidad Autónoma del Estado de México

ANTECEDENTES

Antecedentes Contextuales

Actualmente la acreditación en México se trata como un mecanismo para fomentar la calidad de la Educación Superior. La búsqueda de la calidad ha sido el tema, preocupación y meta expresados en planes nacionales e institucionales desde hace más de una década. La necesidad de lograr una mayor calidad de los procesos y resultados de la educación ha sido también una inquietud planteada cada vez con mayor intensidad, siendo la calidad un atributo imprescindible de la propia educación.

La Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) acordó en 1997 impulsar la creación, por parte de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), de un organismo no gubernamental cuyo propósito fuera regular los procesos de acreditación, y que diera certeza de la capacidad técnica y operativa de las organizaciones dedicadas a la acreditación de programas académicos. Por su parte, la sociedad civil demandaba la fundación de un organismo que garantizara la operación de procesos confiables, oportunos y permanentes para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, después de realizar un amplio proceso de análisis de su estructura, composición y funciones, con la denominación de Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES)

La labor de reconocimiento de organizaciones acreditadoras por parte del COPAES no nace como una estrategia conjunta a las que operan en el ámbito de la Educación Superior, sino que está en estrecha relación con las funciones que desarrollan las autoridades educativas, los organismos profesionales y académicos y con las instituciones de Educación Superior.

El COPAES es la instancia reconocida por el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para conferir reconocimiento formal a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos (PA), de Educación Superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares, previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación para la acreditación de PA, de la administración de sus procedimientos y de la imparcialidad de los mismos.

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES), su misión fundamental es evaluar las funciones y los PA que se imparten en las instituciones educativas que lo solicitan y formular recomendaciones puntuales para su mejoramiento, contenidas en los informes de evaluación, que se entregan a los directivos de las instituciones.

El Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, A.C. (COMAPROD), organismo reconocido por COPAES para acreditar programas de diseño a nivel licenciatura en la república mexicana y a nivel internacional.

La Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable A.C., (ANPHADE), organismo reconocido formalmente como acreditador no gubernamental de PA de educación superior en los niveles de licenciatura, técnico superior universitario o profesional asociado, sobre la base de su capacidad técnica, jurídica y financiera. Quien busca la superación de la enseñanza de la arquitectura, mediante la difusión de los beneficios de la acreditación basada en criterios básicos de calidad, sin dejar de reconocer la diversidad de enfoques en la formación del profesional de la arquitectura.

La utilidad que tiene la acreditación de PA puede ser múltiple, según la intencionalidad con la que se haga: Jerarquización, financiamiento, referente para los usuarios y para la toma de decisiones de las instituciones de Educación Superior y las autoridades educativas, pero su fin primordial será reconocer la calidad del programa y propiciar su mejoramiento. Es por esto, que la acreditación juega un papel de vital importancia, para promover cambios en la organización, homologación y eficiencia de la educación superior. (CACEB, 2003).

La acreditación de un PA proporciona información confiable respecto de las cualidades esenciales del programa acreditado. Esta información puede servir de base para quien desee seleccionar la institución donde realizará sus estudios; pueda auxiliar a los docentes para decidir en qué institución trabajar, ayuda a orientar las decisiones de las instancias y agencias que proporcionan apoyo financiero a la educación; así como también orientar a los empleadores con relación a la formación de sus futuros colaboradores.

Es importante conocer los criterios de trabajo e instancias de participación de las áreas responsables de estos procesos dentro de las IES, **lo que permitirá sistematizar estas experiencias como un proceso de construcción del conocimiento en el área de acreditación dentro de las instituciones, haciéndolo permanente y continuo.**

Antecedentes Institucionales FAD/UAEMéx

La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), en su Plan de Desarrollo Institucional 2009 – 2013 (PDRI) , menciona que todos sus programas deberán obtener acreditaciones tanto nacionales como internacionales, con el fin de constituirse en garantes de calidad y pertinencia en la formación, lo que permitirá promover una formación integral del estudiante, un mayor impacto social y una inserción laboral favorable, todas las carreras universitarias contarán con seguimiento de egresados y **con acreditaciones de organismos externos** que avalen, en el alumno, la adquisición de capital cultural, la comprensión de una segunda lengua y el dominio de habilidades básicas y especializadas en su formación profesional.

Si bien para realizar la acreditación de PA en un área del conocimiento, los organismos acreditadores establecen un marco de referencia, congruente con el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior del COPAES y a su vez presentan de manera sistémica las etapas del proceso que emplearán para la acreditación respectiva, **lo que habría que preguntarse es si los PA al interior de las IES cuentan con procesos ya definidos que les permitan realizar los procesos de acreditación en congruencia con el marco general que les presenta el organismo acreditador, de otra forma, qué se está haciendo al respecto para efficientar dicho proceso.**

Actualmente la UAEMéx a marzo del 2012, atendió 92.3% de la matrícula de licenciatura en programas reconocidos por su calidad: los 108 programas ubicados en el nivel 1 de CIEES, de los cuales 62 estaban acreditados ante organismos reconocidos por el COPAES. Cabe destacar que se espera cumplir la meta del PDRI, al 100% en el mes de diciembre del mismo año, todo lo anterior con base en información del Tercer Informe del actual rector.

Antecedentes en la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD)

La FAD de la UAEMéx inició el proceso de evaluación de sus PA: Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Arquitectura y Administración y Promoción de la Obra Urbana, (APOU), en 1993, por CIEES. Obteniendo como resultado en 1993, que los PA de Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Arquitectura, alcanzarán el nivel 3 como programas de calidad, y APOU no fue acreditado, lo que significó que los PA de la FAD carecían de la suficiencia académica solicitada por este organismo.

A manera de discusión y que da origen a este documento se constató **que a falta de un proceso sistematizado de manejo o administración de la información para el proceso interno de acreditación en la FAD**, así como otros factores que permita que en el transcurso de los cinco años que permanece cada programa acreditado, se de continuidad a las recomendaciones por parte del organismo acreditador, así como de su marco de referencia, ya que tanto en la primera acreditación de estos programas como la segunda, no existía información de referencia a este proceso, de ahí que surja el desarrollo de la propuesta que aquí se mencionará más adelante.

En 2003 nuevamente se realizó la evaluación de los PA de Diseño Gráfico, Diseño Industrial y Arquitectura de la facultad por CIEES, con el objetivo de alcanzar el nivel 1. Desde 1993 al 2003, no se le dio seguimiento a las observaciones y recomendaciones que había emitido en su momento el organismo, por no existir un procedimiento interno que permitiera el seguimiento correspondiente por parte de las administraciones, o bien un procedimiento externo por parte de CIEES que así lo determinará. Lo que derivó que cuando se retoma la evaluación en 2003, se tuviera que partir desde el principio, es decir, contactar al organismo para que enviara a la facultad las observaciones y recomendaciones emitidas en su momento, hasta definir al interior de la facultad como se iba a reunir la información solicitada por CIEES. Finalmente una vez realizada la evaluación los tres PA alcanzaron el nivel 1. Para el PA de APOU se solicitó la visita de CIEES en 2006, alcanzando el nivel 1.

Asimismo **a falta de establecer en su momento un procedimiento para el seguimiento y el cumplimiento de las mismas**, a la fecha no se cuenta con información actualizada al respecto. No ha habido un seguimiento al interior de la FAD, ni al exterior por parte de CIEES, de estas observaciones y recomendaciones, se continua igual que al principio, y ya han transcurrido 19 años, **sería entonces momento de establecer procedimientos al interior de las IES como de los organismos acreedores que permitan dar continuidad al respecto y realmente poder hablar de PA de calidad¹**.

Una vez que cada PA contaba con el nivel 1 de CIEES, se solicitó la visita de los organismos acreedores con áreas específicas de conocimiento para su evaluación. Para el PA de Arquitectura se solicitó en el 2003 la visita del COMAEA² obteniendo la acreditación del 2003 a 2008. El PA de APOU en 2006 alcanzó el nivel 1 de CIEES y en 2008 ANPHADE, realiza la evaluación respectiva, obteniendo la acreditación de 2008 a 2013. Para los PA de Diseño Gráfico y Diseño Industrial en 2004 alcanzan la acreditación de 2004 a 2009, por parte de COMAPROD. Y en 2011 ambos PA reciben nuevamente la visita de COMAPROD obteniendo la acreditación de 2011 a 2016.

A lo largo de estas acreditaciones se ha visto a través de la experiencia de estos procesos de evaluación en la FAD, que hace falta **un procedimiento sistematizado al interior de la institución** que permita dar un verdadero seguimiento a las recomendaciones emitidas por los organismos acreedores, ya que las personas responsables de este proceso, no son siempre las mismas, debido al cambio de administraciones, lo que provoca que la administración en turno desconozca la importancia y los beneficios de estas acreditaciones, **además no existe un documento donde se definan los procedimientos que deban seguirse para dichas evaluaciones al interior de la institución**; lo anterior da como resultado que no se de seguimiento a las recomendaciones del organismo académico con el objeto de continuar mejorando como institución contando con PA de calidad. Situación que no únicamente se da al interior de la FAD, sino es una problemática a nivel institucional.

Si bien existe el Departamento de Fortalecimiento de Programas Académicos, de la UAEMéx, quien tiene como objetivo: Promover, coordinar y apoyar la incorporación de los PA de estudios profesionales, en procesos sistemáticos y permanentes de evaluación externa con fines de acreditación.(<http://www.uaemex.mx>), **no cuenta con un procedimiento sistematizado al interior de la institución** que permita dar un verdadero seguimiento sobre las recomendaciones emitidas por los organismos acreedores. Este departamento se encarga de ser el enlace entre el organismo acreditador y el PA a ser evaluado, asimismo es el responsable de que se realizan las gestiones respectivas ante las autoridades de la

¹ PA de calidad, COPAES, lo define como” La acreditación de un programa académico de nivel superior es el reconocimiento público que otorga un organismo acreditador, no gubernamental y reconocido formalmente por el COPAES, en el sentido de que cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y en sus resultados. Significa también que el programa tiene pertinencia social”.

institución que permita solventar las recomendaciones del organismo acreditador, en cuanto a la solicitud de recurso humano e infraestructura. La manera en la que opera el departamento: Contacta al organismo acreditador, en función del PA a ser evaluado, le solicita se realice el proceso de evaluación para la acreditación del PA. A la par de ello trabaja de manera conjunta con el Comité Acreditación del PA para dar cumplimiento a los lineamientos y parámetros solicitados por el organismo acreditador.

Al no contar con un procedimiento al interior de la institución que permita de manera sistémica dar cumplimiento a los lineamientos y parámetros de evaluación de cada PA, ha ocasionado en la mayoría de los procesos de evaluación de los PA, que no siempre se logre dar cumplimiento a lo que establece el organismo acreditador, aplazándose los procesos de evaluación, como ha sucedido en las evaluaciones que ha solicitado en este último año la administración actual de la UAEMéx, en algunos PA que inician su proceso de evaluación por primera vez. Sin embargo en aquellas evaluaciones de PA, que solicitan por segunda ocasión su proceso de evaluación, se suma que por parte de los organismos acreditadores tampoco existe un procedimiento sistematizado que permite dar seguimiento a las observaciones y recomendaciones emitidas por el mismo en su primer proceso de acreditación. De manera que sería importante que los organismos acreditadores establecieran un procedimiento que permita mantener la vinculación directa con el PA, en el transitar de los cinco años que dura la acreditación del mismo. Por ejemplo en el caso del PA de APOU, si bien el ANPHADE solicita al programa un reporte anual, donde se establece el porcentaje de avance a las observaciones y recomendaciones emitidas por el mismo. El organismo acreditador no realiza una revisión referente a este reporte directamente en la institución con este PA. Es decir, no constata que lo que envía el PA sea información verídica, lo que podría evaluarse a través de la implementación de un proceso sistematizado tanto al interior de la institución como al interior del organismo acreditador.

CASOS DE ESTUDIO

Proceso de Acreditación: Diseño Gráfico y Diseño Industrial

Como se mencionó, para el 2011 ambos PA recibieron la visita de COMAPROD, obteniendo la acreditación de 2011 a 2016, para este proceso se integró un Comité de Acreditación para cada PA, el cual sería el responsable de conjuntar la información solicitada por el COMAPROD, con base a su marco de referencia, así como de documentar el cumplimiento de las observaciones y recomendaciones emitidas por el organismo acreditador en el 2004 (Primera evaluación).

Los Comités de Acreditación se enfrentaron a varias problemáticas: Los integrantes de estos comités desconocían lo referente a este proceso; la información que existía de la primera acreditación del PA, estaba incompleta, obsoleta, o no existía; no se dio seguimiento a las observaciones y recomendaciones del organismo acreditador del 2004 a la fecha; No existía un procedimiento interno que permitiera la integración de la documentación solicitada por el organismo acreditador; se tuvo que solicitar al organismo acreditador un curso introductorio de este proceso para los integrantes de los comités; la administración en turno desconocía lo referente a este proceso y la importancia del mismo.

Con lo anterior se podría decir, que pareciera que el PA no había pasado por este proceso de evaluación y los Comités de Acreditación iniciaron la documentación del mismo sin referente alguno. Una vez conformado el Comité de Acreditación para cada PA se realizó la planeación correspondiente a este proceso, mismo que inició con la revisión de la acreditación anterior.

Se solicitó a los responsables de cada área dentro de la facultad que se vinculan directamente con el PA la actualización de actividades y acciones que se realizaron para cubrir los DEBES. Se adjuntaron formatos (impresos y digitales) donde se describían los DEBES y las recomendaciones que se hicieron en la acreditación anterior. Se debía dar respuesta por medio del llenando de los formatos con las descripciones de las actividades hechas o por hacer, a partir de un código cromático establecido por los responsables de cada comité de la siguiente manera:

- **Verde:** Las acciones que se habían solucionado, las que se estaban aplicando o implementando.
- **Amarillo:** Las acciones en proceso de ajuste, de implementación o que todavía no estaban al 100% solucionadas.

- **Rojo:** Las acciones que no se habían corregido.

Con este código se detectaron las acciones en las que se debía poner más atención para su implementación. Y a la par de éste se elaboró un cronograma de trabajo con fechas establecidas en función de la planeación inicial que habían desarrollado los comités, que les permitiera dar seguimiento y cumplimiento en tiempo y forma a este proceso, de febrero a mayo del 2011.

Cada comité estaba organizado por un coordinador, dos colaboradores y dos alumnos de servicio social. Éstos trabajaron de forma conjunta compartiendo información y unificando la misma en los rubros que estaban relacionados con la FAD y la Universidad, como los reglamentos, misión, visión, presupuestos, entre otros.

El coordinador de cada comité se encargó de recopilar y actualizar la información institucional y administrativa; era quién mantenía el contacto con la dirección de la FAD, así como con el Departamento de Fortalecimiento Académico de la UAEMéx y el COMAPROD. Un colaborador recopilaba la información de las áreas de Posgrado e Investigación, Evaluación Profesional y Vinculación y Extensión, así como de verificar la unificación de información entre ambos PA. Otro colaborador conjuntaba la información del Plan de Estudios de cada PA. Los alumnos de servicio social diseñaron la imagen de la re-acreditación y desarrollaron un sistema digital del documento que se le entregaría a los pares académicos que evaluarían el PA, integrando las “ligas” y “vínculos digitales” para localizar las evidencias respectivas.

Además del sistema digital, se elaboró el documento impreso en diferentes carpetas que contenían el desglose de los puntos y referencias de las evidencias, así como las evidencias físicas (reglamentos, estatutos, libros, revistas, oficios, carteles, entre otros).

Una vez que se concluyó el documento tanto impreso como digital se envió al Departamento de Fortalecimiento de Programas Académicos de la UAEMéx para su revisión y se emitieran las observaciones correspondientes, para posteriormente entregarse a COMAPROD, definiendo éste la fecha de la visita.

Se efectuó una simulación de la evaluación con integrantes de personal de carrera quienes habían participado como pares académicos en procesos de este tipo, con el objeto de evaluar la pertinencia de la información.

Como se puede observar, como consecuencia de no existir un procedimiento sistemático al interior de la FAD para este proceso, los comités se dieron a la tarea de establecer la planeación y las estrategias a seguir para dar cumplimiento a los parámetros establecidos por el organismo acreditador.

Proceso de Acreditación: Administración y Promoción de la Obra Urbana

Como se citó en párrafos anteriores el PA de APOU, fue evaluado por los CIEES, en el 2006, obteniendo el nivel 1, y en el 2008 recibió la visita de COMAEA, actualmante ANPHADE, obteniendo la acreditación del mismo, de 2008 a 2013, emitiendo el órgano acreditador una serie de observaciones y recomendaciones a las que se les debía dar seguimiento para el cumplimiento de las mismas para la evaluación en el 2013 y al mismo tiempo indicaron que se debía enviar un reporte anual de los avances que se tuvieran al respecto. Sin embargo del 2008 a la fecha no se le dio el seguimiento correspondiente. Es a partir de septiembre de este año que se empezó a trabajar en ello para la visita del órgano acreditador en 2013. Cabe señalar que si se han enviado los reportes anuales solicitados, pero no ha habido un seguimiento del organismo acreditador al respecto.

Es importante destacar que a pesar de que ya han transcurrido 10 años desde la creación del PA de APOU, es considerado como un PA de reciente creación, por lo mismo se encuentra en una etapa de desarrollo inicial. En este sentido, la relativamente nueva carrera, atravesaba por un proceso que pretendía concluir con su proceso de acreditación, efectuándose una evaluación interinstitucional que emitió algunas recomendaciones que con el objeto de conocer la situación que guardaban los programas de asignatura de este PA, para detectar logros y deficiencias y proponer en consecuencia estrategias de mejoramiento.

Para el proceso de evaluación del PA de APOU fue necesario establecer mecanismos de evaluación adecuados y confiables que permitieran desarrollar proyectos de mejoramiento y fortalecimiento del PA que ofertaba la FAD, de tal forma que se logrará la acreditación del PA por parte del organismo correspondiente. Fue necesario sistematizar los trabajos para lograrlo en los tiempos establecidos. Para ello se asignó a un equipo de trabajo que llevaría el proyecto de acreditación. Este proyecto debía ser programado y entregado en una fecha límite para su aprobación por las autoridades y tenerlo listo para recibir al organismo acreditador; el trabajo consistió en desarrollar los siguientes pasos:

Paso 1. Seleccionar, depurar y denominar del proyecto.

Paso 2. Asignar a los responsables de operar el proyecto y sub proyectos.

Paso 3. Ofrecer un curso de inducción a los responsables.

Paso 4. Definir los objetivos, sub proyectos, metas y estrategias.

Paso 5. Establecer las fechas compromiso del proyecto y llevar a cabo todas las actividades que se plantearon en las estrategias del PA para el cumplimiento de las metas, documentarias, captura e impresión.

Paso 6. Implementar un sistema de seguimiento y evaluación.

Paso 7. Análisis y retroalimentación de resultados.

El proceso para el comité de APOU contempló asimismo la elaboración, recopilación y compilación de documentos que evidenciaran las actividades específicas y cotidianas del quehacer del PA. Posteriormente el comité se dio a la tarea de armar las carpetas, como evidencia adicional a un extenso documento de trabajo solicitado por COMAEA, actualmente ANPHADE. Y en diciembre del 2008, los pares académicos de COMAEA, acudieron a las instalaciones de la FAD para recibir el documento elaborado por la comisión y hacer las aclaraciones que consideraran pertinentes y a finales del mismo mes fue acreditado.

Como se puede observar en los casos de estudio citados, la forma de trabajo por parte de los Comités de Acreditación de cada PA en la FAD, para llevar a cabo su proceso de evaluación ante los organismos acreditadores desde el momento de la solicitud al organismo acreditador no fue la misma. Cada comité estableció su forma de trabajo, lo que al interior de la FAD creó descontrol entre los responsables de cada una de las áreas que se encuentran vinculadas al PA, para generar la información solicitada por cada comité, a causa del desconocimiento de estos procesos y de la importancia que conlleva los mismos para el PA.

CONCLUSIONES

Es de suma importancia que la UAEMÉX, y en específico la FAD, defina las consideraciones o criterios base que planten la sistematización del proceso interno de acreditación de sus PA, así como la instrumentación permanente y continua del mismo, que permitirá a la institución contar en tiempo y forma con la información que requiere el organismo acreditador en sus futuras acreditaciones. Por otro lado sería un proceso sistemático que podría adaptarse a los demás organismos académicos de la UAEMéx, o bien a otras IES.

Por lo que se deben desarrollar las consideraciones o criterios de trabajo e instancias de participación de las áreas responsables en el proceso interno de acreditación de las IES, a través de la sistematización de experiencias adquiridas en estos procesos precisando las responsabilidades operativas para la dirección, coordinación, ejecución, control y evaluación de dichas actividades.

Así como analizar de manera muy específica los marcos de referencia de los organismos acreditadores respectivos, para identificar los criterios, indicadores y parámetros de calidad que permita vincularlos al PA respectivo. Así como conocer si existen procedimientos al interior de las IES, que den respuesta de forma inmediata al marco de referencia solicitado por el organismo acreditador. También será importante analizar las experiencias de las acreditaciones en estos PA, permitiendo sentar las bases para sistematizar estas experiencias. Y establecer las consideraciones o criterios base que planten un proceso interno de acreditación sistematizado, favoreciendo el sano crecimiento de estos PA, a través de una cultura universitaria de calidad.

Con lo anterior se podrá fomentar en las IES a través de estos PA, una cultura de mejora continua. Será posible elevar el potencial de vinculación y aplicación de los PA y el marco de referencia de los organismos acreditadores en cuestión con el medio social y empresarial con base en una educación de mayor calidad. Y formar especialistas al interior de las IES que permitan dar seguimiento de forma sistematizada a los procesos de acreditación de PA. También se podrán implementar procedimientos de trabajo que faciliten los procesos de manera que constantemente se trabaje hacia este fin, mejorando la calidad académica de nuestros estudiantes.

Asimismo permitirá formar recursos humanos especialistas en tópicos relacionados con la sistematización, la gestión y la administración en este tipo de procesos, de forma tal que sea posible iniciar un proceso sólido para generar conocimientos endógenos en la materia, así como también, el intercambio de actividades y proyectos entre los cuerpos académicos tanto de la FAD como de la UAEMéx en general, intensificándose las sinergias de conocimiento administrativo, gestión y evaluación, así como la consolidación y formación de redes en pro de las acreditaciones.

Para poder llevar a cabo el planteamiento anterior se definieron dos fases:

La primera donde, por una parte, se analicen las experiencias de los procesos de acreditación en estos PA, permitiendo sentar las bases para sistematizar estas experiencias y por otra, se establezcan las consideraciones o criterios que permitan el planteamiento de la sistematización del proceso de acreditación interno.

La segunda, donde se ejecuten las actividades requeridas para la Sistematización del Proceso de Acreditación Interno, de los PA de Diseño Gráfico, Diseño Industrial y APOU de la UAEMéx.

FUENTES CONSULTADAS

BEST, Kathryn, (2007). Management del diseño. Estrategia, proceso y práctica de la gestión del diseño. Parramón. Barcelona, España.

COPAES, (2003). Manual de Procedimientos para el Reconocimiento de Organismos Acreditadores de Programas Académicos de Nivel Superior, México.

COPAES, (2003). Guía para Evaluar a las Organizaciones que pretenden el Reconocimiento de Organismo Acreditador de Programas Académicos de Nivel Superior, México.

COPAES, (2003). Antecedentes, Situación Actual y Perspectivas de la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México, México.

COMAPROD, (2009). Plan de Desarrollo para el período 2009 – 2019, del Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño A.C., México.

CHAPELA, Gustavo. (1993). Notas sobre el proceso de creación de un sistema de acreditación de las instituciones de educación superior en México, en Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencia. ANUIES-CINDA-OUI. México.

FERNÁNDEZ, Jesús. (2010) Diseño estratégico. Guía metodológica. Fundación PRODIATEC y FEDER. España.

Fundación COTEC, (2008). Diseño e innovación. La gestión del diseño en la empresa. Gráficas Arias Montano. España.

GUTIÉRREZ, Raúl. (1990). Introducción al método científico. Esfinge. México.

PALLÁN, Carlos. (1992). “Escolaridad, fuerza de trabajo y universidad, frente al Tratado de Libre Comercio”, en Guevara Niebla, Gilberto y García Canclini, Néstor, coords. La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio. Nueva Imagen. México.

ROJAS, Raúl. (1996).El proceso de la investigación científica. Trillas. México.

LA ACREDITACIÓN: ¿MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO ACADÉMICO? EL CASO DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



LA ACREDITACIÓN: ¿MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO ACADÉMICO? EL CASO DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Ma. de Lourdes Caudillo Zambrano*

Alicia Anaya Viay**

Universidad Iberoamericana

Ciudad de México

Las prácticas de acreditación de programas de licenciatura en la Universidad Iberoamericana, se han convertido en un permanente suministro de información y valoración de la calidad de los mismos y han dado origen al diseño y operación de estrategias integrales para la mejora permanente. La experiencia de este tiempo confirma que la acreditación nacional e internacional efectivamente contribuye con las IES para revisar y ajustar procesos y medir avances. El siguiente reto es conseguir una mayor comprensión de los estándares internacionales, particularmente de organismos acreditadores de los Estados Unidos, que en ocasiones entran en contradicción con la normatividad de México.

En este contexto de la educación superior, es fundamental subrayar que la acreditación es un medio y no el fin.

En la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (UIA, CM) “Las prácticas evaluatorias son parte del proceso universitario y tienen por objeto comparar los logros del aprendizaje del alumno con los objetivos del programa, de sus áreas y de una parte o de la totalidad de los cursos que lo conforman.” (Reglamento de estudios de licenciatura, UIA CM 2009).

Es así que, a partir de diferentes fuentes, entre las que se encuentran los procesos de acreditación, y más en concreto, las recomendaciones recibidas por instancias nacionales e internacionales, la UIA CM ha ido ajustando y consolidando estrategias y programas para la mejora permanente de la calidad, tales como las que se enuncian a continuación a manera de ejemplo:

- a) *Mecanismos de evaluación de los aprendizajes que dan cuenta del cumplimiento progresivo del perfil del egresado.* La acreditación nacional requiere que los programas evidencien la existencia de mecanismos para la evaluación de aprendizajes. Por su cuenta, la acreditación internacional solicita mostrar cuáles son los resultados de aprendizaje esperados, así como los instrumentos establecidos para su medición y la toma de decisiones. Esta solicitud ha impulsado la dinámica de evaluación interna, consistente con la normatividad de la institución. Ejemplo de ello es la atención que en los actuales planes de estudios se da al desarrollo y evaluación de competencias genéricas y específicas establecidas en el perfil del egresado de cada licenciatura. Un mecanismo concreto es el Área de Síntesis y Evaluación (ASE), conformada por tres espacios curriculares, nodales y obligatorios, distribuidos a lo largo del plan de estudios y que en su conjunto permiten evaluar el cumplimiento gradual del perfil ideal del egresado. Otro mecanismo establecido es que, en el tercer espacio del Área de Síntesis y Evaluación (ASE3) se ha incluido “un instrumento de evaluación, que proporcione un referente global del desempeño de los alumnos” (UIA, 2010), por lo que el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval) se ha vuelto un instrumento útil y, por tanto, obligado para las carreras que cuentan con él. Así mismo, la Universidad está diseñando exámenes

* Dra. Ma. de Lourdes Caudillo Zambrano, Coordinadora para la Acreditación de Programas de Licenciatura de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México y académica del Programa de Diseño Curricular y Evaluación de la misma Universidad.

** Mtra. Alicia Anaya Viay, miembro de la Coordinación para la Acreditación de Programas de Licenciatura de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

de egreso en aquellas licenciaturas en las que no existe el EGEL, como es el caso de las licenciaturas de humanidades.

- b) *Diseño de la planeación estratégica de cada Departamento, alineada con el plan estratégico institucional.* La práctica de planeación institucional se ha visto enriquecida y beneficiada por las exigencias de la acreditación, pues aun cuando no es una práctica nueva, ha ganado organicidad y alineamiento con la Misión de la UIA CM, permitiendo observar avances y ajustar proyectos a nivel programa, departamento e institución.
- c) *Programas de apoyo al personal docente para la obtención de grados académicos.* El cual es otro notable logro detonado por las exigencias de la acreditación, particularmente de la acreditación internacional.
- d) *Incremento de convenios de intercambio, incremento de número de alumnos y profesores* que se ven beneficiados con experiencias de intercambio académico.
- e) *Sistematización e institucionalización del programa de tutorías,* el cual es retroalimentado a través de estudios sistematizados sobre el ingreso, indicadores de riesgo y otros instrumentos.

Ciertamente, los logros obtenidos no se deben exclusivamente a la acreditación, sin embargo, son un referente nacional e internacional, pertinente y obligado para medir la calidad de las instituciones. Lo anterior da cuenta del alto nivel de incidencia que la acreditación tiene en el rumbo de las IES, y que inevitablemente impacta en sus profesores y alumnos.

No queremos dejar de reconocer a las instancias de acreditación que se caracterizan por su seriedad y que con su trabajo profesional inciden positivamente en cambios al interior de los programas. Asimismo, es necesario señalar que, desafortunadamente también existen organismos que manifiestan una falta de organización interna, de seguimiento de procesos, y en ocasiones falta de capacitación de sus evaluadores. Sobre ello, en su momento la Universidad ha hecho saber sus observaciones al COPAES, con miras a contribuir en la mejora de las instancias de evaluación de las IES a nivel nacional, obteniendo del COPAES una actitud abierta y receptiva.

Por otro lado, consideramos que los procesos de acreditación siguen requiriendo la inversión de demasiado tiempo y en ocasiones son muy exhaustivos. En un estudio realizado por el Council of Higher Education Accreditation, se encontró que varias IES muestran preocupación por la carga excesiva que implican los procesos y por la duplicación de temáticas entre acreditadoras e indican que tendrían que ser más 'racionalizados' (CHEA, 2006). Seguramente esta observación se ha hecho en muchas ocasiones y de distintos modos, sin embargo, no está demás insistir en la necesidad de buscar alternativas que, sin afectar la calidad de los procesos, permitan aligerar un poco la carga y liberar tiempo del personal académico para operar las recomendaciones derivadas de la acreditación.

DESAFÍOS Y CONTRADICCIONES DE LA ACREDITACIÓN INTERNACIONAL

Junto con la acreditación nacional, varios de los programas de licenciatura de la Ibero CM han obtenido el reconocimiento de organismos internacionales.

A diferencia de la acreditación nacional –más enfocada a procesos-, la internacional, y más específicamente la americana, está enfocada a resultados y exige que éstos sean establecidos con precisión, medidos e incluidos en la toma de decisiones para la mejora. Por ejemplo, en el caso de la evaluación de resultados de aprendizaje el programa debe proveer de resultados de aprendizaje de los alumnos que incluya objetivos y todas las competencias, así como actividades apropiadas para medir cada una de las competencias (ACED, 2012).

Este tipo de evaluación ha resultado ser muy efectivo para la mejora de la calidad provocando un movimiento más profundo al interior de los programas. De igual forma ha resultado muy incisivo respecto a los cambios y las decisiones a tomar. En ocasiones llega a demandar estándares que no corresponden con la operación de la IES no americanas y con la normatividad en México, lo cual plantea desafíos serios a quienes buscan o quieren mantener una acreditación americana.

El ejemplo más representativo de ello es el referido a la composición de la planta académica. Organismos como la *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS), así como la *Association of Advanced Collegiate Schools of Business* (AACSB) y otros pertenecientes al *Council of Higher Education Accreditation*, precisan que el cuerpo docente

esté conformado en su mayoría por profesores de tiempo completo y que posean grados académicos superiores al nivel educativo que desempeña. Ello entra en contradicción con la normatividad de la SEP respecto a los programas enfocados a la práctica profesional, según la cual es posible operar con un mínimo de profesores de tiempo completo y es suficiente con que cuenten con el título del nivel educativo en el que se desempeña (SEP, Acuerdo 279, 2000, p. 21).

Asimismo, la AACSB solicita que los programas tengan un fuerte enfoque hacia la investigación, lo cual tampoco coincide con el modelo profesional de las carreras de tipo empresarial en México, tales como administración de empresas, contaduría, mercadotecnia, negocios internacionales, etc. Si la IES decide aceptar el estándar, inevitablemente tendrá que realizar modificaciones profundas en su modo de operar y proceder en lo que se refiere a sus funciones sustantivas (docencia e investigación). En función de lo anterior, es importante mirar no sólo hacia los Estados Unidos, sino abrir el horizonte también hacia la Unión Europea, en donde es posible encontrar organismos como el *European Quality Improvement System* que también pueden resultar una opción interesante y viable de acreditación internacional.

Otra experiencia de la Ibero, interesante de observar, es la relacionada con el área de nutrición. Actualmente la Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos, cuenta con la 'Substantial Equivalency' otorgada por la *Accreditation Council for Education in Nutrition and Dietetics* (ACED); obtener la acreditación como tal, implica responder a estándares específicos del contexto de los EEUU, v. gr., el que los estudiantes realicen 900 horas de práctica supervisada en hospitales de ese país, acreditados por la *Joint Commission*, así como la certificación de la elegibilidad de los alumnos para presentar con éxito el *Registration Examination for Dietitians* (RD), examen que habilita para trabajar en los Estados Unidos. De igual forma, el programa debe evidenciar que las competencias del curriculum atienden a la regulación de programas de nutrición y alimentos de los Estados Unidos. Estos criterios son un componente esencial del programa si se quiere obtener la acreditación en lugar de la Equivalencia Substantial.

Ahora bien, más allá de estos estándares inaccesibles, resulta atractivo afrontar otro reto –mucho más viable y de gran interés para la mejora de la calidad y la proyección internacional de un programa de licenciatura- que consiste en clarificar ciertas incomprensiones respecto a lo que las acreditadoras americanas solicitan. Volviendo a nuestro ejemplo de la ACED, aun cuando el programa de la Licenciatura en Nutrición de la Ibero cuenta con objetivos muy claros y con diversos instrumentos de evaluación de resultados, particularmente de los aprendizajes, la acreditadora insiste en que es necesario clarificarlos más y, en función de ello, ofrecer datos que permitan observar los avances en cuanto a resultados se refiere. Para intentar comprender la solicitud y apuntalar los esfuerzos hacia esa recomendación, entre otras acciones se realizó un comparativo entre los objetivos de las universidades acreditadas por este organismo y no se encontraron diferencias significativas. Las mismas incomprensiones se han presentado con diferentes instancias de acreditación en Estados Unidos, otro ejemplo de ello está en algunos de los requerimientos de SACS en cuanto a la evaluación de resultados de aprendizaje (SACS, 2011), o de la *Accreditation Board for Engineering and Technology*, ABET, la cual hace una clara distinción entre 'objectives', 'outcomes', 'assessment' and 'evaluation', y solicita la identificación de cada uno de estos en las asignaturas del curriculum, para su desarrollo y documentación de resultados, según los criterios de la ABET (2011).

El primer reto (estándares no accesibles) por ahora es insalvable, sin embargo, plantea preguntas y genera proyectos al interior de la universidad para buscar alternativas y valorar objetivos a largo plazo, es decir, lejos de obstaculizar la mejora de la calidad, contribuye a consolidar una cultura de la evaluación permanente en la institución, que también exige decidir con realismo y sin abandonar los ideales formativos originales de la propia institución. El segundo reto aquí mencionado (la necesidad de una mayor comprensión de la acreditación internacional) desafía positivamente a las IES para proyectar de manera cada vez más consistente sus programas hacia un escenario global e internacional.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La experiencia concreta de la UIA CM de los últimos 10 años documenta de manera consistente que las IES efectivamente se ven enriquecidas al recibir a pares evaluadores de otras universidades que observan y emiten un juicio

de valor sobre las fortalezas y las áreas de oportunidad de los programas educativos. En ocasiones, este trabajo de pares llega a generar redes de académicos que amplían el horizonte de experiencia entre instituciones.

No queremos dejar de señalar que, junto con estos avances, es esencial que las IES no pierdan de vista que la evaluación es y será siempre un medio y no un fin, un medio para contribuir con la mejora de la educación en nuestro país. Parece una afirmación obvia, sin embargo no lo es, pues la preocupación por los resultados de la evaluación puede llegar a ser muy agobiante para las IES y ocupar gran parte del espacio y del tiempo, de recursos humanos y económicos, generando así un efecto perverso, contrario al que originalmente se busca con la evaluación de pares. Por ello otro reto, no menor, es tomar lo bueno sin perder de vista el fin: la propia Misión educativa y cultural de cada IES.

El contexto de la educación superior en México se ha visto fuertemente modificado por los procesos de evaluación externa y acreditación. Ciertamente la acreditación ya no es un proceso voluntario, como originalmente lo fue. En nuestro caso, la UIA CM ha decidido tomar ventaja de estos procesos y crecer para ofrecer una formación que esté cada vez más a la altura de las necesidades y exigencias de nuestros alumnos y de nuestra sociedad. El reto es no perder de vista, como hemos dicho, que todo ello es un medio para el desarrollo académico, en donde el desarrollo académico no es una mera afirmación discursiva, sino la savia que da sentido a la acreditación.

REFERENCIAS:

Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET). *Accreditation Policy and Procedure Manual*. October 29, 2011.

http://www.abet.org/uploadedFiles/Accreditation/Accreditation_Process/Accreditation_Documents/Current/accreditation-policy-and-procedure-manual-2012-2013.pdf

Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) (2012). *Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation*. AACSB International [<http://www.aacsb.edu/accreditation/standards-bus-jan2012.pdf>]

Accreditation Council for Education in Nutrition and Dietetics. *Policy and Procedure Manual*. Chicago, IL. April 2012. [www.eatright.org/acend]

Caudillo, Segrera y López (2012). “Evaluación de aprendizajes en la Universidad Iberoamericana, *Revista Didac*. Número 60, Julio-diciembre 2012.

Council of Higher Education Accreditation (2006). *The Presidents Project: Conversations with Higher Education Leaders on Accreditation*. Washington. DC: CHEA.

European Quality Improvement System, *EQUIS Standards and Criteria*. Document Version January 2012. [http://www.efmd.org/images/stories/efmd/EQUIS/2012/equis_guide/equis-standards_criteria-jan-2012-final.pdf]

Sistema Universitario Jesuita. *Marco Operativo General para el Diseño de Planes de Estudios de Licenciatura del Sistema Universitario Jesuita (SUJ)*. Aprobado por el Consejo Académico del SUJ el 6 de agosto del 2010, p. 7

Southern Association of Colleges and Schools, Commission on Colleges. *The Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement*. Decatur, Georgia. December 2011. Fifth Edition. [<http://www.sacscoc.org/pdf/2012PrinciplesOfAccreditation.pdf>]

Universidad Iberoamericana, (2010). *Marco conceptual para el diseño de planes de estudios de Licenciatura, Planes SUJ*. Documento interno del Sistema Universitario Jesuita (SUJ).

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. *Reglamento de Estudios de Licenciatura*. Aprobado por el Comité Académica de la UIA, CM el 14 de mayo de 2009. Comunicación Oficial No. 430, p.28.

Universidad Iberoamericana. (2010). *Marco operativo para el diseño de planes de estudios de Licenciatura, Planes SUJ*. Documento interno de la UIA, CM.



PONENCIAS

III.- Los retos de los sistemas universitarios de educación superior a partir de los resultados de los procesos de evaluación – acreditación. Repensar a la universidad y a las instituciones de educación superior y sus cambios estructurales con responsabilidad social.

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN MÉDICA, EJES DE LA EXCELENCIA ACADÉMICA



EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN MÉDICA, EJES DE LA EXCELENCIA ACADÉMICA

Claudia L. Hernández Vallejo

Rubén Darío Galván Zermeño

Luis Araujo Longoria

Lucero Georgina Herrera Hernández

Universidad Autónoma de Coahuila

Educación y Salud, son factores fundamentales en el desarrollo de un pueblo y ambos factores cobran mayor importancia en los países en desarrollo, que muestran un rezago histórico en ambos rubros y esos factores se conjugan en las universidades que albergan a escuelas y facultades de medicina.

Para entender la evolución de la Educación Superior, particularmente la Médica y su regulación, así como sus nexos con la sociedad, es necesario hacer un recorrido histórico; La educación médica mexicana, nace en la época colonial y se rige totalmente por el virrey bajo los lineamientos de España, en el lapso entre la Independencia y la revolución mexicana por aproximadamente un siglo, hubo marcada influencia francesa de corte clínico en la práctica médica de nuestro país, y durante el siglo previo, cuando los Estados Unidos toman progresivamente el liderazgo mundial en el terreno económico y cultural-educativo se cambia a un modelo científico, incluyendo a las ciencias básicas en el currículo y la orientación científico-tecnológica vigente y preponderante hasta nuestros días, ello ha hecho que se desplace a la figura del maestro con rica experiencia y transmisor del conocimiento en forma vertical al o los alumnos, por la figura del profesor que al menos en la enseñanza de la medicina resulta difícil que conjugue el ser médico con la facilidad para la docencia, sin embargo lo anterior no es del todo malo si se toma en cuenta que en el modelo actual adoptado del norteamericano, existe una formalidad racional de un Plan de Estudios que se constituye en una guía de la enseñanza actual de la medicina, aunque se despersonaliza al encargado de dirigirla por alguien que simplemente se apegue a los contenidos del programa. Lo que establece diversidad y jerarquías, es el hecho autónomo para cada escuela o facultad de limitar o ampliar el conocimiento impartido y confirmar su adquisición por el alumno, lo cual se constituye en una forma medible de estándares o indicadores que es la actual evaluación efectuada por organismos independientes al estado que otorgan acreditación a un programa educativo. (Hernández, 2000).

La oferta de educación superior en los países latinoamericanos se ha vuelto una exigencia de la juventud que ve en la obtención de un título una vía de superación para mejorar su nivel de vida (Yepez, 2000), la educación no debe considerarse un gasto sino una inversión que se traduce en una mejora en el nivel de competencia de los educandos de un país en desarrollo (Albornoz, 1996), pero si se amplía sin control la oferta de la educación superior, particularmente en medicina, se corre el riesgo del populismo y el detrimento de la calidad de sus egresados, los que se verán fácilmente superados ante aquellos que ostentan mejor preparación y ante las oportunidades de continuidad de estudios de posgrado o en la opción de empleo, o bien la sobreproducción de médicos egresados de universidades privadas creadas al vapor que no llenan las condiciones de aseguramiento de un egresado de calidad por carecer en sus programas de la adecuada pertinencia que satisfaga las demandas sociales de la población, es por ello que cualquier institución educativa que aspire a la excelencia académica debe hacerlo a través de un proceso de calidad que contemple las siguientes situaciones:

1. Proceso riguroso en la selección de alumnos a través de una serie de exámenes que exploren en ellos conocimientos, aptitud y una entrevista que permita confirmar en el aspirante el interés y orientación a la medicina.
2. Programa Educativo de calidad que ofrezca capacitación y profesionalización de docentes, que se someta a revisión periódica de contenidos, con cualidades de flexibilidad, creatividad, pertinencia y equidad que lo mantengan vigente y permitan la movilidad de estudiantes y docentes.

3. Autoevaluación periódica que permita conocer la opinión de estudiantes durante y al término de la carrera, la opinión de docentes, la detección de fortalezas y debilidades y las áreas de oportunidad para mejorar la oferta educativa.
4. Congruencia del Programa Educativo con la Misión y Perfiles de Ingreso y Egreso.
5. Estímulo a la investigación y producción científica orientada a resolver los problemas de su región, estado o nación, bajo un programa incluyente que permita la participación de alumnos en las líneas de investigación de sus cuerpos académicos.
6. Seguimiento de egresados que mida la eficiencia y eficacia en la formación integral que ofrece la institución a sus alumnos a través de su desempeño, por la percepción que de ellos tienen sus empleadores o por su capacidad de continuar su instrucción a través de programas de posgrado de especialización o la adopción de otras formas de superación como las maestrías y doctorados con enfoque clínico.
7. Apertura a la Evaluación y Acreditación de su PE a través de organismos externos creados exprofeso como CIEES y COMAEM, de ello derivarán observaciones, sugerencias y recomendaciones que al cumplirse aseguren calidad educativa y mantengan vigente la aspiración a la excelencia académica.

Hasta hoy, los programas se centran en el aspecto científico y tecnológico con una sobrespecialización, dirigida al medio hospitalario y con una influencia comercial creciente como medios de soporte de la calidad, pero debe resaltarse que la educación y formación médica no pueden desligarse de su papel Humanista, lo cual sólo se logra proporcionando al estudiante una Formación Integral que promueva su crecimiento en todos los aspectos y que no pierda de vista la obligación de devolver a la sociedad los beneficios recibidos a través de la educación pública y además porque el Humanismo es inherente a la función médica primordial que es preservar la salud.(Morales, 2005).

Otro criterio de calidad es la Modernización del Programa Educativo, entendiendo por modernización no sólo la incorporación de los avances científicos y tecnológicos al mismo, que permite el acceso a conocimientos nuevos en el concepto de “aldeas globales” (Sandoval, 1999), que vienen a suplir a aquellos conceptos e instrumentos tecnológicos que actualmente caen en lo obsoleto con una gran rapidez, sino la ampliación de la oferta educativa a través del desarrollo del Posgrado como una forma de superación académica y educación médica continua, Educación abierta y a distancia como telemedicina y conferencias mediadas por vínculos con otras universidades del país y el extranjero y en una forma más ambiciosa “Universidades Interculturales” orientadas a la ampliación de la educación a grupos marginados o con limitaciones de comunicación por el lenguaje como los indígenas. (Salas, 2000).

La investigación es un desafío permanente para lograr y mantener la calidad de un PE, cuando en la producción científica se involucra al alumnado y cuando la producción se orienta a resolver problemas de salud de la población local, regional o nacional y debido a la globalización debe existir una difusión del conocimiento e intercambios que se orienten al mismo objetivo de solución de problemas. Otra observación derivada de las tendencias actuales además del abuso tecnológico, son el centrar el objetivo de la investigación clínica a descubrimientos y aplicaciones sofisticados que pocas veces se traducen en beneficio hacia la sociedad, dejando de lado una área elemental que es la investigación básica, enfocada en aspectos epidemiológicos, en problemas vigentes en las sociedades de países en desarrollo, que corrija aspectos de sanidad, se centre en la prevención y sea aplicable y con ello pertinente, consideramos que la investigación básica es de importancia por su bajo costo y alto impacto. (Salas, 2000).

Un objetivo fundamental para la calidad es la actualización del programa educativo con pertinencia curricular, adoptando y capacitando a sus docentes a las estrategias pedagógicas y educativas modernas, innovación de los contenidos de programa y la forma de evaluación del desempeño de los estudiantes.

En México, aunque el crecimiento de oferta educativa superior a través de universidades privadas ha sido creciente, la matrícula de las universidades públicas es aún predominante, en el informe de Sistema de Educación Superior del 2008, 68% de la matrícula corresponde a la universidad y sistemas tecnológicos públicos y el resto a lo privado, ello bajo la perspectiva de Salas (2000) mueve a reflexionar a la serie de medidas que deben adoptarse para asegurar la calidad educativa y no perder competitividad ante el sistema de educación privada y debe además orientarse a los egresados de

los sistemas de educación pública de su mayor compromiso ante la sociedad de regresar en servicio los beneficios que hicieron posible su formación profesional en la educación superior.

Las medidas de aseguramiento de la calidad en la educación superior, tienen sus antecedentes en la década de los 70 ´s del siglo anterior y fue por iniciativa de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que evalúa tanto a la educación superior universitaria como a la tecnológica.

Posterior a ello y como una forma de aseguramiento de la calidad, se dio un mayor crédito a la evaluación como un medio para alcanzarla, lo que hizo posible la creación de organismos que a través del cumplimiento de indicadores en diferentes programas de evaluación y acreditación aplicados a instituciones, programas académicos, profesores, estudiantes y a la gestión estableciendo jerarquías derivadas de los resultados del proceso con lo cual se logra legitimidad social, prestigio y reconocimiento institucional.

Al instituirse el Plan Nacional de Educación 2001-2006, se crean el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y un organismo autónomo acreditador el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). (Buendía, 2011).

En un análisis que muestra de una manera objetiva la tendencia y aceptación de las Instituciones de Educación Superior en el país a la evaluación de sus programas, se advierte que desde el inicio de las funciones de CIEES en el 2001, fueron evaluados y calificados en tres diferentes niveles un total de 1288 programas, en cambio en el año 2008 fueron evaluados un total de 3404 programas, con ello se muestra la creciente aceptación a la evaluación y los beneficios que de ello se derivan al alcanzar el nivel óptimo (CIEES, 2012).

Lo mismo ocurrió con COPAES que en el año 2002 contabilizó 156 instituciones sometidas a acreditación tanto del sector público como privado, hasta 1707 programas acreditados en el año 2008. (COPAES, 2012).

La evaluación-acreditación y la jerarquización y reconocimiento que de ello derivan va más allá del aspecto académico, influye en el aspecto de financiamiento y adquisición de recursos para proyectos, sujetos a rendición de cuentas, éste es un beneficio adicional de someterse a este proceso de aseguramiento y mejora de la calidad, siendo mas factible la obtención de recursos públicos o privados para dar continuidad a un programa de calidad que a uno sin ese respaldo. Así el Banco Mundial, pone por condiciones para financiamiento de proyectos, la calidad de la enseñanza e investigación bajo los siguientes preceptos:

- Mejorar la preparación de docentes
- Innovar la enseñanza, el contenido de programas y los métodos de evaluación
- Aumentar la calidad de los establecimientos para la educación
- Perfeccionar los procedimientos de selección de ingreso
- Establecer sistemas de acreditación y evaluación del desempeño profesional
- Aumentar la calidad y productividad de los medios de superación de posgraduados. (Ramos, 1999).

Aunque el sólo hecho de proponer que la institución sea sometida a evaluación y acreditación genera una reacción de rechazo, cuestionamiento de la utilidad y beneficios que de ellas derivan, o quizá por el trabajo que implica organizar la información del trabajo diario y con ello mostrar el cumplimiento de los indicadores que confirman la calidad de un programa educativo, o porque existe la percepción de que tanto docentes como alumnos pertenecen a una institución prestigiada basada en logros previos, sin querer demostrar en formas objetiva la situación actual, quizá el respaldo de egresados con buen desempeño, su continuidad en programas de posgrado de especialización u otras formas como maestrías y doctorados así lo hagan sentir, pero nada supera al hecho de demostrar claramente ante instancias evaluadoras y acreditadoras que se cuenta con un programa educativo vigente y con pertinencia, que existe la disposición a incorporar a sus contenidos de programa todos los avances científicos y tecnológicos que acontezcan y sean disponibles, que existe infraestructura académico-administrativa en condiciones aceptables, que haya un programa de actualización y capacitación docente y que finalmente la mayor atención se centre en el alumno y sus necesidades con

el propósito de alcanzar una formación integral, ésta última sólo es posible de alcanzar con métodos de competencias, que aseguran dotar al alumno de un acervo académico y a la vez confirmar con hechos la adquisición de habilidades y destrezas y otorgar en forma adicional aunque no menos importante de conocimientos de cultura general, valores, sociología, medios de consulta de avances tecnológicos y científicos por la informática y al menos una lengua extranjera de mayor difusión universal como el inglés, mayor sensibilidad ante el paciente con un trato digno y de equidad sin distingos y con amplia conciencia de ecosistemas y su preservación.

Las experiencias de evaluación-acreditación no han sido exclusivas de nuestro país, han sido adoptados en otros países de Latinoamérica como un medio de alcanzar una mejora continua y permanente de la calidad, así como generar igualdad o al menos competitividad ante los países desarrollados, situación agravada por la globalización, el acceso mas fácil a los avances en ciencia y tecnología, que hace cambiantes los conceptos, aunque toda innovación debe ser sujeta a análisis de factibilidad, aplicación y utilidad antes de su implementación en la formación de recursos humanos para la salud hechos para satisfacer las necesidades de su comunidad y nación por su pertinencia. (Boelen, 1997).

La acreditación y evaluación no debe verse como una forma de enjuiciamiento y sanción que se aplica a una institución sometida a ese proceso, debe en cambio verse como una forma de calificar los procesos educacionales de la institución, como una verificación del cumplimiento de indicadores y estándares que permitan certificar públicamente que una institución cumple con los requerimientos mínimos establecidos para desarrollar con eficiencia un proceso de formación académica, de no ser así se harán sugerencias de cumplimiento en el corto o mediano plazo que suplan las deficiencias detectadas, debe entenderse como un vehículo hacia la calidad y la pertinencia de las demandas sociales. (Banco Mundial, 1995).

Aun así el balance general luego del término del proceso es que una evaluación deja un ambiente de motivación hacia la mejora continua en la función docente a través de la crítica hacia los programas y sus objetivos de los cuales deben tener un conocimiento pleno y por ese medio la evaluación establece observaciones, sugerencias y recomendaciones que produzcan los cambios parciales o hasta a auténticas reformas curriculares que hagan alcanzar pertinencia del Programa Educativo de la Institución y los Programas de Asignatura, obliga a establecer una forma homologada de conocimientos y su evaluación, a lograr congruencia con las propuestas del Perfil de Ingreso y Egreso de los alumnos y para alcanzar todos esos objetivos es necesario que ésta parte de los actores del proceso educativo que son los docentes, estén en un proceso continuo de aprendizaje de métodos de enseñanza por estrategias pedagógicas y comunicativas modernas y la influencia en la formación integral de los alumnos.

Hay una mayor involucramiento de todos los actores del proceso educativo, entre ellos de las Autoridades y la Infraestructura Administrativa pues un proceso de evaluación en el que estos elementos no se vinculan en forma plena no se prevé como un proceso exitoso por su relevancia para llevar a cabo el programa educativo de la institución evaluada.

Como lo afirma Arrién (1996), los Alumnos constituyen el objetivo principal del proceso educativo, proporcionando un acervo de conocimientos y confirmando su aprendizaje a través de los momentos claves del desarrollo del proceso en el “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a actuar y hacer”, “aprender a convivir”, “aprender a cooperar y ser solidario” y “aprender a emprender”.

Por tanto el cumplimiento de éstos objetivos, la aceptación y aplicación de los procesos de acreditación y evaluación, se constituyen en ejes que conducen hacia la excelencia académica.

BIBLIOGRAFÍA

Hernández Zinzún G. (1998). La Calidad en la Educación Médica en México, Hacia la acreditación de facultades y escuelas de medicina. Ed. Plaza y Valdes.

Yépez R. (2000). En la Edad de las Reformas: Metamorfosis universitaria y sanitaria en el Ecuador. Quito; Universidad Central del Ecuador.

Albornoz O. (1996). La calidad de la educación superior, Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en la América Latina y el Caribe. La Habana: CRESALC, UNESCO, MES: 8.

Morales Suárez I. (2005). La Evaluación Institucional de los centros de educación médica de Cuba. Educ Med Sup; 19(3).

Sandoval Aguilar P. (1999). El sujeto en el aula, Dídaxis Médico Vol 2. No. 4. Fecha de consulta 28 de septiembre de 2012. Disponible en línea: http://www.facmed.unam.mx/publicaciones/didaxis/didaxis_99/mayo_99.pdf

Salas Perea R. (2000). La calidad en el desarrollo profesional: Avances y Desafíos, Revista Cubana Educ Med Super; 14(2) 136-47.

Buendía E, Ma. Angélica. (2011). Efectos de la evaluación y acreditación de programas en México: un acercamiento a su dinámica y el caso de cinco universidades públicas mexicanas, Univ. Aut. Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Memorias Congreso Internacional de Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior.

CIEES. 2012. Consulta de Programas evaluados por los CIEES al 30 de septiembre de 2012 disponible en línea en: <http://www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm>

COPAES. 2012. Consulta de programas acreditados por COMAEM actualización a abril de 2012 disponible en: <http://www.copaes.org.mx/oar.htm#Programas%20Acreditados>

Ramos G, Díaz Delgado. (1999). Concepciones y experiencias en evaluación de las instituciones de Educación Superior: Los casos de Cuba y Chile. Rev Cubana Educ Sup; XIX(13):49-54.

Boelen C, Heck J. (1997). Definiendo y midiendo la capacidad de las facultades de Medicina de rendir cuentas a la sociedad (WHO/HRH/95.7) Ginebra: OMS.

Banco Mundial. (1995). La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington DC, Banco Mundial: 1-16.

Arrién JB. (1996). Calidad y acreditación: Exigencias a la Universidad. Recuperado en 15 de octubre de 2012, de <http://www.adunca.com.ar/biblioteca/Calidad%20y%20acreditacion%20exigencias%20a%20la%20universidad.pdf>.

FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA. LA ACREDITACIÓN COMO CAMINO



FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA. LA ACREDITACIÓN COMO CAMINO

Rosa Sumaya Tostado

rosa.sumaya@cetys.mx

rosa_sumaya@hotmail.com

Centro de Enseñanza Técnica y Superior. Cetys Universidad.

Baja California

INTRODUCCIÓN

La acreditación nacional e internacional de los programas educativos, a nivel de educación superior, son mecanismos técnicos que fortalecen el quehacer académico –administrativo. Sirven para encontrar las fuerzas y debilidades que una institución tiene para desarrollar con mayor eficiencia las primeras y encontrar las deficiencias que le provocan las segundas con fines de establecer siempre un mejor camino para lograr la máxima calidad educativa.

Dentro de un plan de desarrollo educativo institucional en cualquier institución educativa de nivel superior, no puede únicamente tomarse en cuenta las experiencias o las buenas intenciones. Es necesario siempre contar con datos y normas de actividad referenciales que permitan medir el desempeño que se pretende lograr. Este es el caso y el papel que desempeñan las acreditaciones de programas o en su caso, institucionales. Las políticas públicas que desarrollan o impulsan el que las Instituciones de nivel superior sean acreditadas, tanto por organismos nacionales o internacionales, siempre serán excelentes políticas públicas.

En el caso de México, las Instituciones de nivel superior, divididas en públicas o privadas, han desarrollado ya numerosas actividades que les han permitido estar acreditadas o en proceso de estarlo. Es importante señalar que en México existen dos tipos de instituciones acreditadoras, creadas específicamente para Instituciones de Educación Superior: FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior), que acredita a la institución en general y las integradas en el COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C.), que acreditan cada uno de las licenciaturas que se ofrecen. Además cuenta con Membresías y Alianzas en México y el mundo con asociaciones vinculadas a la educación.

En el caso de este trabajo, presentaré la experiencia que ha desarrollado Cetys Universidad, (Centro de Enseñanza Técnica y Superior), ubicada en el Estado de Baja California, México; en sus tres ciudades de mayor Población: Mexicali, ciudad capital; Tijuana y Ensenada, en un proceso específico de acreditación y los logros que se han obtenido por ello. Menciono aquí que Cetys Universidad además de ser considerada como una Institución de muy alta calidad educativa en nuestra región, se ubica entre las 20 mejores universidades de México y ha obtenido la Acreditación Internacional de la Western Association of Schools and Colleges (WASC), convirtiéndose en la primera institución universitaria fuera de Estados Unidos en recibir esta certificación; la 5ª en México y la 7ª en Latinoamérica legitimada en EUA; y apenas la 36ª institución de Educación Superior fuera de EUA que cuenta con una acreditación institucional de ese país.

Para el caso de este estudio, debo mencionar que se ha tomado la experiencia desarrollada en el proceso acreditador de carácter internacional que se ha llevado a cabo con The Western Association of Schools and Colleges (WASC), asociación que se constituye como una de las 6 organizaciones acreditadoras de Instituciones de Educación Superior de E.U. que acredita a universidades como Stanford, UCLA, USC, SDSU, UC Berkeley y otras de igual importancia y que además Cuenta con más de 150 universidades afiliadas y cuyo objetivo es que las universidades acreditadas se comprometan con el aprendizaje y con la mejora de manera sistemática.

MARCO TEÓRICO:

¿Que es la acreditación?

Diversas definiciones:

“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 nacionales de calidad convencionalmente definidos y aceptados. Implica el reconocimiento público de que una institución o un programa cumplen con determinado conjunto de cualidades o estándares de calidad y por lo tanto son confiables”. (La Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en México, s.f.)

“Proceso de evaluación con fines de acreditación”. (Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración, A.C., s.f.)

“Es el reconocimiento público que otorga un Organismo Acreditador en el sentido de que cumple con determinados criterios y parámetros de calidad. Significa también que el programa tiene pertinencia social. Los mecanismos previstos para asegurar la calidad de la educación son la evaluación diagnóstica y la acreditación”. (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C., s.f.)

“La Acreditación de Instituciones es un proceso mediante el cual una organización acreditadora, que funciona a través de órganos colegiados, confiable, objetiva, independiente y transparente, valida que una institución:

- a) sea lo que dice ser
- b) provea lo que ofrece proveer
- c) garantice los estándares mínimos de calidad necesarios en una oferta académica seria y esté comprometida públicamente a superar los niveles de calidad que posee en un proceso de mejora continua”. (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C., s.f.)

CAUSAS Y CONSECUENCIAS

De acuerdo, entonces a las definiciones anteriores, el proceso de acreditación de los programas educativos en una institución de enseñanza está relacionado principalmente, con la mejora de la calidad educativa a partir de una revisión de sus procesos actuales frente a ciertos estándares de calidad que las mismas instituciones acreditadoras consideran deben cumplirse. Esto le permite a la institución educativa ofrecer servicios de calidad a partir de esos criterios que son, en última instancia, los demandados por el mercado profesional. Tenemos entonces que la importancia y trabajo fundamental de la acreditación está centrado en que permitirá a cualquier institución educativa fortalecer su reconocimiento académico e institucional, mejorar la calidad de los programas institucionales, el trabajo del docente, sus procesos administrativos y la infraestructura en general a partir de un proceso acreditador que le permita determinar el conjunto de cualidades o estándares de calidad necesario para establecer una política y/o meta de excelencia educativa.

El ser una institución acreditada y con programas acreditados garantiza la oferta de servicios y que además se cuenta con el capital humano y la infraestructura adecuada para darle la plena seguridad de su alto nivel académico y el compromiso en la mejora a la sociedad demandante asegurando, en particular a la comunidad educativa, al público en general y a otras organizaciones o agencias que la institución acreditada cumple con los requisitos previamente establecidos por el organismo acreditador y que además la institución se compromete a continuar con la calidad en sus programas académicos adoptando y/o continuando con un modelo de mejora institucional.

Tenemos entonces que la acreditación es un proceso conveniente y necesario en virtud de que:

- Es un medio para garantizar y asegurar la calidad académica a la altura de cualquier universidad acreditada al evaluar todos los recursos de la institución.

- Porque todo el proceso se basa en la Misión Educativa institucional, adaptado al contexto de acreditación nacional o internacional.
- Es un sello que garantiza la transparencia operativa de las universidades.
- Con lo anterior se logrará además, entre otras:
- Promover la mejora continua en la Revisión Curricular de los programas académicos con los que cuenta la institución.
- Sistematización y uniformidad en la estadística académica de objetivos educativos.
- Que todos los programas académicos busquen el desarrollo de los estudiantes.

En el caso particular del Cetys Universidad, el haber logrado la acreditación WASC, le permitirá el:

- Incremento de la movilidad de alumnos,
- Incremento de la movilidad de profesores,
- Acercamiento a fundaciones internacionales que apoyan a la educación, siendo una universidad comprometida con un modelo de mejora,
- El prestigio de ser parte del grupo de universidades acreditadas por WASC como son: Stanford, UC Berkeley, UCLA, USC, SDSU, etc.

JUSTIFICACIÓN

En búsqueda de la mejora continua y en el marco de su misión y de su modelo educativo, CETYS universidad ha buscado y se ha comprometido a los estándares internacionales de calidad establecidos por WASC. CETYS tiene la confianza de que este esfuerzo mejorará la calidad de los programas institucionales y el servicio a los estudiantes. El proceso de acreditación WASC esta fuertemente apoyado por el profesorado, la administración, el personal, así como el consejo de CETYS.

Las etapas de este proceso de acreditación han comenzado con un cuestionario y una vez que se le da respuesta a dicho cuestionario el equipo evaluador de WASC determina si es o no elegible, si la respuesta es positiva pasa a la etapa de candidatura la cual consta de dos etapas (capacidad Institucional y efectividad educativa), la última etapa es la acreditación inicial, que al igual que la etapa de candidatura consta de dos etapas (capacidad Institucional y efectividad educativa), la estructura de cada etapa se concentra en la entrega de reportes de capacidad Institucional y de efectividad educativa, dichos reportes contienen los siguientes elementos:

- a) Introducción. Describe el tipo de Institución que CETYS universidad es, su marco de legalidad operativa dentro de las leyes de educación nacional bajo los lineamientos oficiales de la Secretaría de Educación Pública.(SEP)
- b) El cuerpo del reporte. Contiene cuatro ensayos, uno por cada estándar. Cada ensayo contiene entre paréntesis el número de evidencia asignado al respectivo documento de apoyo. Estos estándares son los siguientes:
 - Estándar 1: Definición de los propósitos institucionales para asegurar los objetivos educativos.
 - Estándar 2: Obtención de los resultados educativos a través del proceso de Enseñanza –Aprendizaje.
 - Estándar 3: El desarrollo y aplicación de recursos y estructuras organizacionales para asegurar la sustentabilidad.
 - Estándar 4: Creando una organización comprometida con el aprendizaje y la mejora.
- c) Ensayo concluyente. Aquí se ha incluido el marco de referencia del trabajo que la institución planea seguir para la etapa siguiente en camino de la obtención de la acreditación.
- d) Anexos.

Cada estándar contiene una serie de criterios para su revisión, en el caso, por ejemplo, del estándar dos, el cual esta centrado este trabajo, los criterios a revisar están dirigidos a el cómo la institución ha logrado integrar el trabajo académico para cumplir con los resultados de aprendizaje de cada programa académico siguiendo el modelo educativo, y si estos son sometidos a revisión curricular.

En la entrega de este ensayo, CETYS necesita responder a los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo estructuramos los programas académicos, sus aspectos curriculares y co-curriculares, así como recursos, y de que manera realizamos la revisión de los mismos? ¿Cómo nos organizamos para definir, desplegar y medir los niveles de logro de los estudiantes? (Centro de Enseñanza Técnica y Superior.)

Para dar respuesta a las anteriores interrogantes se lleva a cabo un proceso de revisión y rediseño curricular de programas académicos y como resultado de la mejora en el proceso, esta revisión curricular ha tomado hoy la forma de Política de Revisión Periódica de programas Académicos, de tal manera que todos los programas que ofrece la institución estarán sujetos a una revisión, la cual incluye el análisis del logro de los objetivos y resultados de aprendizaje.

Esta política de revisión periódica de programas académicos es un documento normativo para dirigir el trabajo de la revisión periódica de los programas académicos y es llevada a cabo por las academias. Este proceso de revisión tiene como objetivo elevar el nivel de la calidad académica de la institución, aprovechando, además del trabajo y aportaciones de los expertos de las academias, entidades y fuentes de información externas, tales como los resultados del examen EGEL (Examen General para el Egreso de la Licenciatura) de CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior), encuestas de satisfacción, así como encuestas de egresados y empleadores, otras fuentes son los diferentes organismos acreditadores nacionales, que para los programas de Administración es CACECA (Consejo de Enseñanza en la Contaduría y Administración).

Por lo tanto, ser una universidad acreditada aplicando los estándares establecidos por WASC nos ayudarán a fortalecer la calidad educativa y los resultados de aprendizaje de los alumnos, promover la interacción de prácticas académicas y operativas entre instituciones públicas y privadas que ayuden a mejorar los resultados institucionales y la efectividad educativa, desarrollar una cultura de la evidencia, desarrollo de una cultura de la investigación, actividad financiera y operativa transparentes y la oportunidad de participar en fondos internacionales disponibles para la educación superior.

OBJETIVO

A partir de la experiencia del proceso de acreditación ante WASC en Cetys Universidad, se demuestra el fortalecimiento de la calidad educativa en las Instituciones de Educación Superior como resultado del mismo.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de dos tipos, documental y descriptiva, la primera se apoya en documentos de cualquier especie tales como, las obtenidas a través de fuentes bibliográficas, hemerográficas o archivísticas (la primera se basa en la consulta de libros, la segunda en artículos o ensayos de revistas y periódicos, y la tercera en documentos que se encuentran en archivos como cartas oficios, circulares, expedientes, etcétera), mientras que en la Investigación descriptiva se logra caracterizar un objeto de estudio o una situación concreta, señalando sus particularidades y propiedades. Sirve para ordenar, agrupar o sistematizar los objetos involucrados en el trabajo indagatorio. Esta forma de investigación requiere la combinación de los métodos analítico y sintético, en conjugación con el deductivo y el inductivo, con el fin de responder los cuestionamientos del objeto que se investiga. (Metodología de la Investigación.)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Demostrar, a partir de una experiencia formal, que un proceso de acreditación institucional y académico en programas de estudio o los procesos administrativos académicos, en una institución educativa de nivel superior, es un factor fundamental para la mejora continua y permanente en la búsqueda de la plena calidad educativa.

RESULTADOS

El proceso de acreditación de Cetys universidad ante WASC, ha sido de vital importancia para la mejora de la institución. Este ha logrado impulsar cambios significativos, como es el caso de los trabajos de la Academia de Contabilidad y Fiscal

que ha ido modificando procesos como el de la revisión del programa de la Licenciatura en Contador Público Internacional, mismos que han asegurado fundamentalmente la mejora continua y la plena calidad educativa.

Mencionamos aquí que la estructura del referido proceso de revisión de programa contiene los siguientes elementos:

1. Introducción
2. Análisis de la misión del programa académico
3. Análisis de la visión del programa académico
4. Resultados de aprendizaje
5. Mapa curricular
6. Medición del aprendizaje
7. Maestros que aportaron evidencia del trabajo de los estudiantes a través del portafolio.
8. Estudiantes
9. Profesorado
10. Recursos de apoyo
11. Egresados
12. Fortalezas y áreas de oportunidad del Programa
13. Plan de acción, recomendaciones de la academia para el mejor funcionamiento del programa.
14. Glosario y referencias.

Como resultado de este proceso de revisión se encontró, por ejemplo, la necesidad de que la institución tenga que adecuar sus procesos para contribuir al cumplimiento de la misión y visión del programa y lograr la credibilidad necesaria para respaldar lo que se enseña dentro de las aulas.

La academia, por medio de los Resultados de Aprendizaje, busca hacer operacionales los matices institucionales y proveer las métricas para evaluar el cumplimiento de los mismos y asegurar la calidad en la educación que promete la institución. Por otra parte es importante reunir portafolios o algún otro tipo de evidencia para poder examinar los puntos en que surgen problemas en el cumplimiento de los resultados de aprendizaje del programa, resultados que nos han llevado a realizar cambios en el plan de estudios para responder a las modificaciones en los resultados de aprendizaje del programa y el cumplimiento de la visión.

La academia de Contabilidad y Fiscal considera importante asegurar el éxito del proceso Enseñanza-Aprendizaje llevando a cabo las siguientes formas de medición del aprendizaje:

1. Revisar los resultados del Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) de Contaduría, para el programa de Contador Público Internacional. El EGEL es diseñado, aplicado y evaluado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).
2. Utilizar diferentes formas de evaluación apropiadas para medir el logro de los resultados de aprendizaje en el salón de clase y proporcionar retroalimentación a los estudiantes. (Análisis de los programas de curso).
3. Seleccionar evidencia de aprendizaje de los estudiantes y discutir la calidad de la misma por lo menos una vez por semestre en juntas de academia. (Revisión de portafolios de las asignaturas seleccionadas).

También se encontró en el análisis de los portafolios de los estudiantes, elementos que proporcionan a los profesores la oportunidad de identificar aspectos sobre la forma en que aprenden los alumnos. De la misma manera, el análisis del portafolio permite planificar “mejores prácticas” en el proceso-enseñanza aprendizaje.

Otros resultados que han arrojado la revisión del programa académico de la Licenciatura de Contador Público Internacional es que:

- a. No se cuenta con una encuesta institucional para evaluar la percepción del aprendizaje del estudiante del programa de CPI durante sus estudios.

- b. No se cuenta con índices de retención, deserción y eficiencia terminal del programa académico de CPI.
- c. No se cuenta con un proceso adecuado que proporcione información en la que los estudiantes participan en programas de intercambio, de doble grado y/o eventos académicos.
- d. Es importante incrementar el número de grupos atendidos por profesores de tiempo completo y con estudios de maestría y doctorado.
- e. Es necesario incrementar los cursos de actualización profesional y docente.
- f. Será necesario implementar un sistema de información que responda a las necesidades de la institución y de los programas académicos.
- g. Cada agencia acreditadora le da a CETYS Universidad y a sus programas la oportunidad de mejorar y adaptarse a los cambios en la educación y las demandas del mercado.

CONCLUSIONES

El proceso de acreditación en las instituciones de educación superior permiten la oportunidad de buscar la mejora continua además de que sus programas, como en el caso del programa académico de CPI aquí ejemplificado, mismo en el que se busca que sus egresados obtengan un perfil que difiere en algunos aspectos al perfil nacional para profesionales de la contaduría que, sin romper con la formación fundamental de la misma, le aporte nuevas fuerzas y le desarrolle sus competencias profesionales en campos antes no cubiertos por estos profesionales. Por lo que y en interés en lo anterior, se ha buscado y obtenido certificaciones internacionales como es el caso de la acreditación WASC y eventualmente se espera obtener la acreditación ACBSP. Sin embargo, la acreditación nacional continuará siendo importante en los esfuerzos de aseguramiento de calidad del programa académico.

Cada agencia acreditadora le da a CETYS Universidad y sus programas la oportunidad de mejorar y adaptarse a los cambios en la educación y las demandas del mercado, CETYS Universidad ha buscado y seguirá buscando la optimización de sus recursos y la evaluación de su toma de decisiones en un marco de mejora continua, que han hecho de ella una universidad comprometida con el aprendizaje y la mejora.

Este proceso ha demostrado ser para la institución un modo de hacer educación con mayor nivel de calidad, y le ha proporcionado a la misma un enfoque más estructurado hacia la mejora continua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Centro de Enseñanza Técnica y Superior. (s.f.). *Initial Accreditation*. Recuperado el 28 de 09 de 2012, de Cetys Universidad: <http://wasc.cetys.mx/initial/>

Centro de Enseñanza Técnica y Superior. (s.f.). *Initial Accreditation*. Recuperado el 30 de 09 de 2012, de Cetys Universidad: <http://wasc.cetys.mx/initial/>

Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración, A.C. (s.f.). *Acreditación*. Recuperado el 30 de 9 de 2012, de CACECA: <http://www.caceca.org.mx/web20/index.php/using-joomla/extensions/components/content-component/article-category-list/8-beginners>

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (s.f.). *La acreditación de un programa académico del nivel superior*. Recuperado el 30 de 09 de 2012, de COPAES: <http://www.copaes.org.mx/FINAL/inicio.php>

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (s.f.). *Acreditación*. Recuperado el 30 de 09 de 2012, de Fimpes: <http://www.fimpes.org.mx/index.php/acreditacion/12-manuales-fimpes>

Metodología de la Investigación. (s.f.). *Metodología de la investigación*. Recuperado el 05 de 10 de 2012, de Metodología de la Investigación: <http://metinvestigacion.wordpress.com/>

La Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en México. (s.f.). Recuperado el 08 de 09 de 2012, de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res101/txt6.htm

GLOSARIO

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

CACECA: Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración, A.C

CENEVAL: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

CETYS: Centro de Enseñanza Técnica y Superior

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

EGEL: Examen General para el Egreso de la Licenciatura.

EUA: Estados Unidos de América.

FIMPES: Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

WASC: Western Association of Schools and Colleges.

ACREDITACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE LA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA. SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS EN MÉXICO



ACREDITACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE LA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA. SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS EN MÉXICO

Eduardo Alfredo Zarza Meza

anpromar@prodigy.net.mx

Universidad Veracruzana,

Miguel Castillo González

jlmcg@prodigy.net.mx

FES Zaragoza UNAM

El Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A. C., CACEB, A.C., creado el 19 de octubre del 2002 y reconocido como organismo acreditador el 6 de abril del 2006, tiene el objetivo de realizar los procesos de acreditación de programas educativos de la Licenciatura en Biología, formación de evaluadores acreditadores en el área y emitir dictámenes finales de acreditación de este tipo de programas educativos.

En México se imparten un total de 136 carreras relacionadas con las Ciencias Biológicas de estas 69 corresponden a la Licenciatura en Biología de las cuales se han atendido 43.

Hasta el año 2012, existen 42 programas acreditados pertenecientes a universidades públicas y uno a una privada.

INTRODUCCIÓN

La Acreditación implica un proceso de evaluación para contribuir a mejorar la calidad académica de las Instituciones y de sus planes y programas de estudio, dada las repercusiones que tienen en su ejercicio profesional.

Uno de los grandes objetivos de nuestro país en materia educativa es la de elevar la calidad de la misma a través de un proceso permanente de modernización, con esto se puede dar respuesta a nivel internacional a las demandas planteadas por la globalización económica y con el intercambio de recursos humanos calificados.

La Acreditación juega un papel de vital importancia, para promover cambios en la organización, homologación y la eficiencia de la Educación Superior. Además de facilitar el acceso a fuentes de financiamiento nacionales y extranjeras cuya base de otorgamiento sea la Acreditación.

La Acreditación de Instituciones, Programas, grados o currículo con una decidida intervención de la sociedad civil ha sido un modelo fuertemente impulsado por los países que han tenido una amplia experiencia al respecto. Así mismo, que las solicitudes para la Acreditación sean voluntarias y sin la intermediación del Estado.

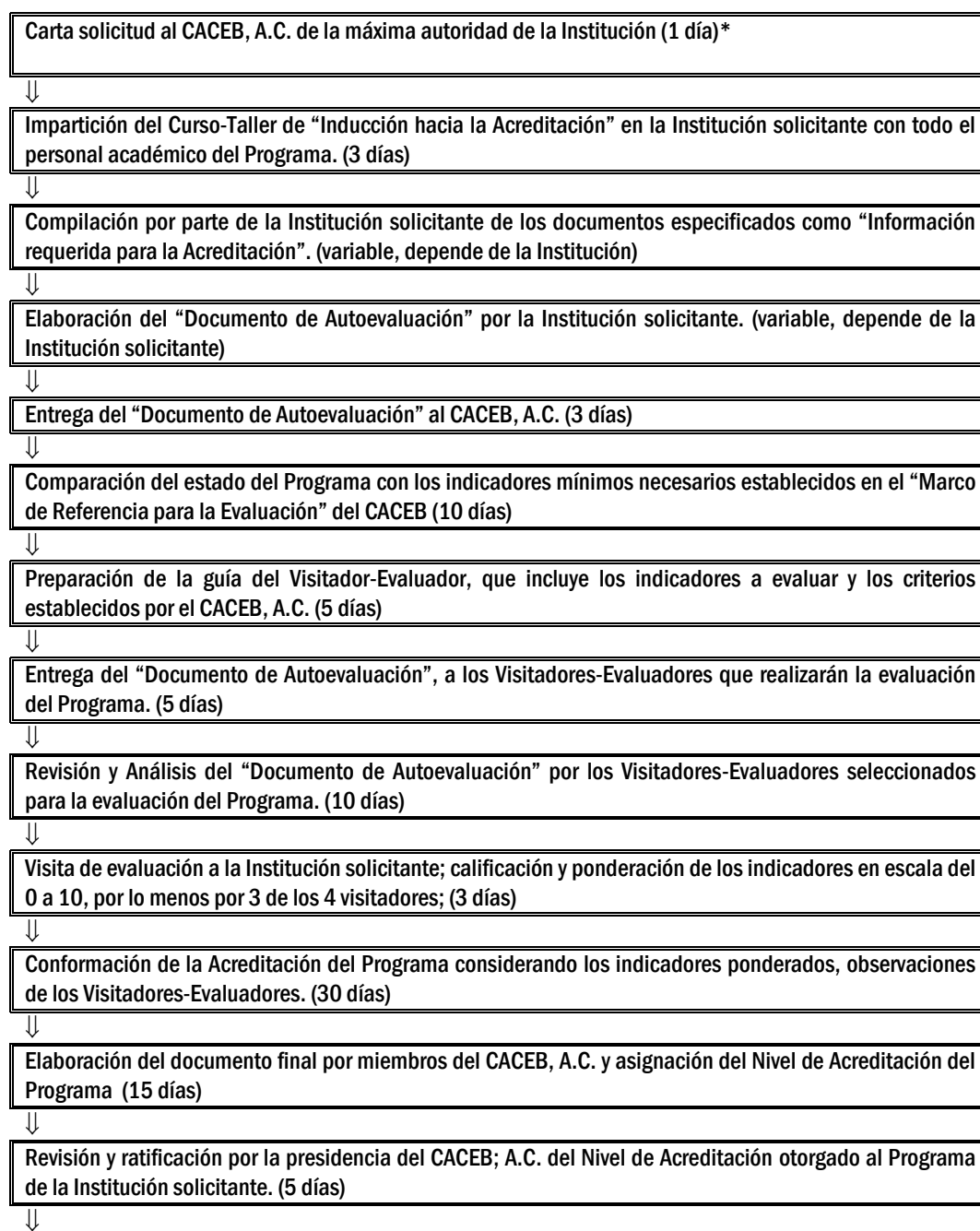
En este sentido el primer antecedente en torno a la evaluación de los programas de las Ciencias Biológicas lo representan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) creados en 1991, conformado por 9 Comités, uno de ellos el Comité de Ciencias Naturales y Exactas, responsable de la evaluación diagnóstica de los programas educativos de la Licenciatura en Biología, enfocada en una primer etapa a conocer el estatus de las diferentes ofertas educativas en este rubro.

Posteriormente en el 2000 se crea el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C., reconocido por la Secretaría de Educación Pública de México, para conferir reconocimiento formal a organismos cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan las instituciones públicas y particulares, previa evaluación, de su procedimiento, objetividad, código de ética e imparcialidad. El 20 de mayo del 2001, el COPAES, A.C. emite la convocatoria para que las organizaciones civiles interesadas participen para obtener reconocimiento formal como organismos acreditadores de programas académicos de nivel superior.

El Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A. C., CACEB, A.C., creado el 19 de octubre del 2002 y reconocido como organismo acreditador el 6 de abril del 2006, tiene el objetivo de realizar los procesos de acreditación de programas educativos de la Licenciatura en Biología, formación de evaluadores acreditadores en el área y emitir dictámenes finales de acreditación de este tipo de programas educativos.

1. PROCEDIMIENTO PARA LA ACREDITACIÓN.

Procedimiento de Acreditación de Programas de la Licenciatura de Biología.



Entrega del Dictamen a la Institución solicitante. (1 día)

(*) Entre paréntesis se indican los tiempos estimados de cada actividad.

2. EQUIPO DE VISITADORES-EVALUADORES.

A la fecha el CACEB, A. C. cuenta con un padrón de 74 Acreditadores los cuales son capacitados previamente a través del Curso-Taller de “Inducción hacia la Acreditación de la Licenciatura en Biología”, reuniendo los siguientes requisitos

- Respaldo institucional para la realización de esta actividad.
- Currículum Vitae en extenso, sin comprobantes.
- Carta de acreditación del candidato, indicando su disponibilidad de viajar.
- Tener reconocimiento académico.
- Tener experiencia docente.
- Tener experiencia profesional no docente.
- Tener estudios de posgrado.
- Compromiso de cumplir con el Código de Ética del CACEB, A.C.

En el 2012 el Comité de Acreditación actualizó el proceso de evaluación de acuerdo a la metodología planteada por el COPAES, A. C., conformándose el Comité de Ciencias Biológicas Agropecuarias y Pesqueras que implicó la participación de los organismos acreditadores; COMEEA, A. C., Canivete, A. C. el Comité de Acreditación de la AMPROMAR, A. C., y el propio CACEB, A. C.

Este Comité, ha efectuado con estas tres versiones de su marco de referencia a través de más de una década de trabajo, en un proceso continuo y dinámico, en atención a las necesidades de las políticas de la SEP, de la ANUIES y del COPAES.

De acuerdo con lo anterior se tienen 10 categorías con los siguientes indicadores:

Categoría	Indicadores
5.1. Personal académico	18
5.2. Alumnos	13
5.3. Curricular	14
5.4. Evaluación del aprendizaje	3
5.5. Formación integral	5
5.6. Servicios de apoyo para el aprendizaje	12
5.7. Vinculación – Extensión	10
5.8. Investigación	10
5.9. Infraestructura y equipamiento	11
5.10. Gestión administrativa y financiamiento	11
Total	107

3. UNIVERSO DE TRABAJO

En México existen 136 carreras relacionadas con las Ciencias Biológicas desglosadas de la siguiente forma:

Licenciatura	Programas	Matrícula
Nacional	2'296,381	
Biología	69	22,667
Ingeniería en Biotecnología	22	3,135
Ciencias Ambientales	12	1,644
Ingeniería Ambiental	33	4,646
Total	136	32,092
Porcentaje	1.3 %	

En el año 2009 la matrícula a nivel nacional fue de 2'087,698 alumnos y en el área de las Ciencias Biológicas de 32,092, lo que representa el 1.3 % de la Matrícula Nacional.

Las cifras son por demás contundentes y es prioritaria la atención de esta área ya que es prioritaria en el desarrollo de nuestro país ya que atienden aspectos de vital importancia como la contaminación, biodiversidad, generación de alimentos tanto orgánicos como transgénicos la atención de enfermedades terminales con la producción de nuevos fármacos, etc.

En este contexto el CACEB, A. C. se aboco en primera instancia a la atención de la Licenciatura en Biología teniendo a la fecha un total de 43 Programas Acreditados de los cuales 7 están re acreditados lo que representa haber atendido el 63 % del total de Programas de Biología

BIBLIOGRAFIA

1. Comité de Ciencias Agropecuarias y Pesqueras, Marco de Referencia para la Evaluación. CIEES-SEP- ANUIES 1994, México, 86 pp.
2. Comité de Ciencias Agropecuarias y Pesqueras, Marco de Referencia para la Evaluación. CIEES-SEP- ANUIES 2001, México, 86 pp.
3. Comité de Ciencias Naturales y Exactas, Marco de Referencia para la Evaluación. CIEES-SEP- ANUIES 2002, México, 86 pp.
4. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), Marco General para los procesos de acreditación de programas académicos de nivel superior, México, 2001.
5. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), Marco de referencia general de los CIEES para evaluar las funciones y los programas educativos de las instituciones de educación superior. CIEES, México, 2002.
6. Comité de Acreditación para la Licenciatura en Biología (CACEB), Metodología para la acreditación de la licenciatura en biología. CACEB, A. C., México, 2002.
7. "Metodología para la Acreditación de la Licenciatura en Biología"
Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A. C., CACEB, A.C. 2008
8. "Metodología para la Acreditación de la Licenciatura en Biología"
Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A. C., CACEB, A.C. 2012

9. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Anuario Estadístico 2009, Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. ANUIES, México, 2009.

10. "Metodología para la Acreditación de la Licenciatura en Biología"
Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A. C., CACEB, A.C. 2008

11. COPAES, A.C. 2012.- Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas de Nivel Superior -2012, del COPAES

12. COPAES, A.C. 2012.- Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas de Nivel Superior -2012; Anexos 1 -6.

**EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA
PERFIL REAL E IDEAL:
PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE LA DIVISIÓN DE
CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA**



EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA PERFIL REAL E IDEAL: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA

Aurelia Valenzuela Blanca

Reyna de los Ángeles Campa Álvarez

Maríen León Baró

María del Rosario López Villegas

Universidad de Sonora

La evaluación institucional surge como un aspecto de las políticas públicas para la educación superior. En el caso de México, se puede observar que la evaluación ha avanzado de manera estructural y organizativa en la educación superior de manera acelerada, desde la creación de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), donde se solicitaban autoevaluaciones de las Instituciones de Educación Superior, y esta comisión estaría a cargo de su organización y de la revisión de las experiencias en evaluación que se tenía (Valenzuela, 2005).

Las condiciones que requieren los planes de estudio para la conformación paulatina de los perfiles de egreso y para la mejora continúan requieren de la evaluación del principal protagonista del proceso educativo, es decir a estudiante en formación; Por ello se deben emprender procesos de evaluación, que les incluye ya que son una buena fuente de información, ya que estas personas han observado o experimentado una o mas de las actividades que fueron evaluadas del programa educativo (Valenzuela, Huerta y Arreguin, 2007).

La escasa presencia de participación del alumnado en los procesos de evaluación de los programas resulta interesante, aunque sin embargo aparece en los discursos oficiales, pero en la realidad es clave la valoración del alumnado en la práctica metodológica, por lo que debería tener mayor peso en la evaluación de la calidad de la docencia y por lo que los docentes se considera un factor de calidad en la Educación (Bautista, 2012: 47).

La política federal respecto a la educación superior dentro del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 establece: Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.” Por ello para el nivel superior se instituye como estrategia “contribuir a extender y arraigar una cultura de la planeación, de la evaluación y de la mejora continua de la calidad educativa en las instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares al respecto define como una de sus líneas de acción promover la certificación de los procesos más importantes de administración y gestión de las instituciones de educación superior. De todo esto se deriva entender la acreditación de programas educativos de licenciatura y posgrado como el eje central del enfoque de mejora continua y de aseguramiento de la calidad de los programas educativo.

El programa referido, también considera como una de sus estrategias, correspondiente al rubro de Evaluación, Articular y consolidar el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación y sus organismos especializados. Retomando así, la propuesta de acreditación de la ANUIES desarrollada en el documento *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* (ANUIES, 2000). Ambas propuestas coinciden en conformar un Sistema Nacional que coordine las instancias y organismos que cumplan funciones de evaluación y acreditación de los programas de educación superior en instituciones públicas y privadas.

La mejora continua de la calidad de la Universidad se logra otra vez de la evaluación de las actividades y en especial de la calidad de la enseñanza.

Para Bacchus y Kach (1990) citado por Gaziel, Warnet y Cantón en (2000:225) la calidad es el atributo subjetivo y objetivo que busca satisfacer las expectativas y las percepciones de los clientes a todo lo largo del “periodo de vida” de

este servicio. Los centros educativos del siglo XXI deben de adoptar una definición de la calidad de sus servicios a partir de los criterios siguientes: total, atractiva, contributiva, distintiva, eficaz, funcional generados del crecimiento. Que le permitan desarrollar distintos esquemas de gestión, donde los principales rasgos serán la autogestión en todos los planos, el compromiso con la misión y fines objetivamente definidos, así como con la planificación y colaboración colegiada.

A pesar de la expansión e incluso generalización del término *calidad*, que se refiere hoy a la optimización de los medios, situaciones, procesos y resultados dentro de cualquier entidad o actividad; no siempre hay claridad y unanimidad en la concepción e interpretación del término calidad" (Chawla, Renesh, 1995, Bayón y García, 1997).

Una profunda reflexión sobre su significado nos lleva a creer que la calidad es "el rasgo atribuible a entidades individuales o colectivas donde sus componentes estructurales y funcionales cumplen los criterios de idoneidad máxima esperados de ellos y que producen resultados valiosos en un grado máximo, de acuerdo a su propia naturaleza" (Gento, 2002: 11). Entendida en un sentido general, la calidad puede considerarse como "individual, auténtica, integral y suprema realización de todas las potencialidades de un específico ser o entidad."

El concepto de calidad ha evolucionando con el tiempo la tendencia actual contraste cada vez mas en la eficacia global, donde confluyen factores de distintas índole; social, económico, pedagógico, profesional y cultural. Sin embargo demanda del exterior a las instituciones educativas han venido variando donde los gobiernos, estudiantes, empresarios etc. Cada vez más ejercen presión sobre los sistemas educativos en pro del desarrollo de los recursos y la eficacia de las instituciones (González, 2000:53). Las instituciones educativas son complejas y en ella se operan distintas fuerzan y no siempre en la misma dirección.

Según Gento (1998) se ha entendido a la calidad de las instituciones en un sentido integral, donde los componentes básicos como los identificadores se consideran rasgos configurativos que ponen en manifiesto el grado de calidad alcanzado y que ofrece el perfil de calidad de la institución. Por lo que los predictores son aquellos factores o características que han de tener las instituciones educativas para lograr niveles aceptables de calidad (Gento 1998:57).

La calidad de una institución educativa es el producto de la excelencia obtenida en los componentes de dicha institución. A tal efecto, se ha considerado que en cada institución hay "identificadores" y "predictores" de calidad (Figura 1). Lo que facilitaría la identificación de evidencias de calidad, mientras que los predictores permitirían predecir la posibilidad de tal calidad. Esta distinción es metodológica y se configura para facilitar la comprensión del sistema global de una institución y de su funcionamiento (Gento, 2002).

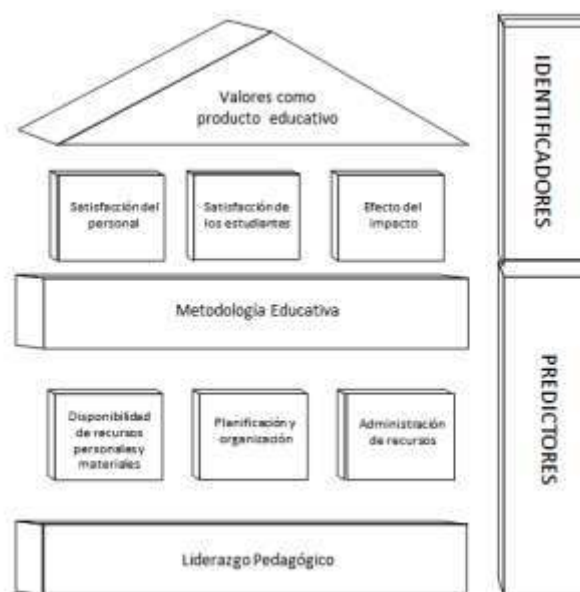


Figura 1.- Modelo de Calidad Total para Instituciones Educativas

Los identificadores son los componentes que, conectados al producto obtenido y con la apreciación del producto y de los procesos de funcionamiento, permiten la evaluación del grado o nivel de calidad alcanzado por una institución educativa. Consideran como:

El producto educativo. En una institución educativa este producto, obviamente, se refieren al logro de la educación. Pero este concepto general, implica una diversidad de elementos que deben ser especificados y hechos operativos, a fin de facilitar su control y evaluación (Burbules, 2004). Un análisis conceptual y de reflexión a partir de estudios comparativos (UNESCO, 1972 y Marín, 1993) muestra que una concepción integral de la educación, implica que el activo más específico de la educación son valores que pueden agrupar entorno a los siguientes tipos: físicos, emocionales, intelectuales, morales o éticos, estéticos o artísticos, socio-relacionales, medio ambientales, prácticos y trascendentes

La satisfacción de los estudiantes. Este indicador de calidad es similar a lo que en una empresa productora o agencia de servicios se considera como "la satisfacción del cliente externo": se refiere a la satisfacción de a los que se ofrece el producto educativo o que obtienen este producto (aunque en instituciones educativas los estudiantes son, además, co-agentes del producto educativo). Para el análisis de la satisfacción de los estudiantes hay que considerar las siguientes áreas de la satisfacción deben ser considerados: necesidades básicas, sensaciones de seguridad, aceptación recibidas dentro del grupo, estima recibida por los miembros del grupo y oportunidad de desarrollarse libremente.

La satisfacción del personal. El deseo de satisfacción del personal está relacionado con las tendencias de la organización, donde la participación de los miembros es un principio esencial (Gento, 1994). La evaluación completa de la satisfacción del personal de la escuela afecta a todos los sectores que conforman dicha institución, aunque existe la posibilidad de ponderar la importancia relativa de la satisfacción de los diferentes sectores al considerar su repercusión en la calidad de la institución (Braslavski, 2004; Ministerio de Educación y Ciencia, 1994). Como posibles factores que producen la satisfacción del personal pueden considerarse las siguientes:

Efecto del impacto de la educación. Se refiere a la repercusión que la educación alcanzado por las personas que han sido alumnos de instituciones educativas, tiene en los contextos donde se vive o se llevan a cabo actividades de diferentes tipos. Es obvio que las instituciones educativas de calidad debe ofrecer productos educativos que, no sólo mejoren las condiciones de vida y el éxito personal de las personas que han sido objeto de la educación en estas instituciones, sino que esos productos educativos también deben producir efectos en la mejora de los contextos donde los sujetos viven y

actúan. Contextos en los que este impacto podría tener influencia se podrían sintetizar en torno a los siguientes: académico, social, medio ambiente, laboral, profesional y familiar.

Algunos predictores de la calidad se refieren al punto de partida o estática "de entrada" (como la disponibilidad de recursos materiales y personales o la organización de la institución, o la planificación), mientras que otros aluden a procesos que se llevan a cabo dentro de estas instituciones (como el manejo de recursos materiales, personales y funcionales, la metodología educativa y el ejercicio del liderazgo). Aunque las instituciones educativas muestran que la calidad de la educación es una unidad entera, cuyos componentes actúan dentro de un sistema compacto, parece conveniente, por razones metodológicas, tratar de estudiar cada uno de estos componentes. Debido a estas razones, los siguientes predictores se consideran como componentes de una institución educativa de calidad:

Metodología Educativa. Se entiende la forma peculiar de llevar a cabo las funciones y tareas que se implementan para alcanzar los objetivos educativos. Por su origen etimológico y su contenido conceptual, esta metodología es de tipo mediacional, ya que trata de ofrecer al objeto educativo, la posibilidad de que los objetivos que se persiguen sean logrados con los procesos educativos. El contexto más relevante de uso metodológico es el aula o el espacio donde los estudiantes y profesores con mayor frecuencia desarrollan su actividad (Scheerens, J. y Creemers, BP, 1989).

Disponibilidad de medios, materiales y personas. Dentro de este componente se incluyen los elementos personales y materiales que forman el patrimonio que la institución educativa posee para llevar a cabo su actividad. Los maestros son, sin duda, "un activo muy importante de una institución educativa y de gran relevancia por su calidad" (Ministerio de Educación y Ciencia (1994), pero la institución también debe tener otro personal, como los que no se dedican a la enseñanza y el personal de servicio (administración, mantenimiento, limpieza, etc.) Los estudiantes son también miembros muy determinantes de una institución educativa y un factor muy relevante de su calidad. También existen recursos materiales necesarios para el funcionamiento de la institución de calidad (por ejemplo, instalaciones, material didáctico, medios tecnológicos, etc.

Organización y planificación de la institución. Este componente, a veces llamado "diseño estratégico", es un componente inicial de la estructura general de una institución educativa, pero su supervisión debe tener en cuenta su dinámica. Aunque algunos autores declaran que la organización escolar tiene un efecto muy significativo sobre la calidad de las instituciones educativas, algunos investigadores declaran que esta organización podría ser un marco para la mejora de la práctica educativa y la investigación en educación (Scheerens, 1992: 118).

Gestión de los recursos. Este predictor de calidad se aborda la utilización de los recursos materiales y personales; y de las características de la organización estratégica que definen una institución en particular.

Liderazgo pedagógico. El modelo de calidad para las instituciones educativas, el liderazgo educativo juega un papel fundamental como indicador de calidad. Pero la implementación de este tipo de liderazgo se debe contemplar en diferentes ámbitos de intervención. Entendemos que el líder es una persona (o grupo de personas) con la capacidad de provocar la liberación, desde el interior, de la energía interna existente en otros seres humanos, por lo que estos voluntariamente hacen esfuerzos para lograr, en la forma más eficaz y cómoda, los objetivos que ellos mismos han decidido llegar a fin de obtener su propia dignidad y la de aquellos que viven dentro de un entorno específico y contexto que les importa. El potencial del líder para producir creatividad liberadora hace de él/ella un servidor de sus seguidores, ya que él/ella "asume la misión fundamental de ayudar a los seguidores para superar los obstáculos con el fin de ser capaz de poner en acción su capacidad total para llegar a sus propios objetivos y a los objetivos compartidos con su propio grupo" (De Pree, 1989: XX).

El ejercicio del liderazgo en la educación podría ser considerado en diferentes niveles: los grados de su aplicación podrían ser especialmente peculiares, desde el papel de los supremos responsables de la educación en un país, al papel que le corresponde a un profesor responsable de un grupo de estudiantes y, incluso, en un estudiante actuando como líder de sus compañeros. Pero, como aquí nos referimos al liderazgo como predictor de la calidad en las instituciones educativas, vamos a considerar este tipo de liderazgo dentro de este contexto.

El mejoramiento y aseguramiento de la calidad, se relacionan en procesos de evaluación que permitan a las instituciones conocer sistemáticamente aciertos y errores. La calidad de la educación no sólo es una preocupación en todo el mundo, sino una especial necesidad en México (UNESCO, 2004).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Por lo cuál el propósito de la presente investigación es obtener información sobre la percepción que muestran los estudiantes universitarios acerca de los componentes de identificadores y predictores de la calidad; se evalúa a esta población debido a que la comunidad estudiantil es una rica fuente de información útil en la evaluación continua de cualquier institución educativa. Así mismo otro objetivo planteado es la recopilación de datos referidos al grado de logro, la existencia, la realidad o efectividad de los componentes de la calidad en las instituciones educativas.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Muestra. Se seleccionó al azar a 215 estudiantes de los diferentes programas de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora, el 33.3% sexo masculino y 66.7% sexo femenino. El 16.5% de la Lic. En Ciencias de la Comunicación, el 13.4% de la Lic. En Historia, 13.3% Administración Pública, Sociología 11.15%, Trabajo Social 12.15%, Derecho 15.2% y un 18.3% Lic. En Psicología. Con una media de edad de 21.16 (D.E.=2.46).

Instrumentos: Para obtener información sobre la calidad de las instituciones educativas, se aplicó el cuestionario sobre "evaluación de la calidad de las instituciones educativas". El cuestionario recoge información sobre la importancia que se da y sobre las evidencias reales (logro, existencia, realidad o efectividad) de los nueve componentes de la calidad de las instituciones educativas (Gento, 2002), que son los siguientes:

- -Identificadores de la calidad: valores como producto educativo, satisfacción de los estudiantes, satisfacción del personal e impacto de los productos educativos
- -Predictores de calidad: disponibilidad de recursos materiales y personales, organización y planificación de la institución, administración de recursos, metodología educativa, liderazgo del director, liderazgo de otros miembros de la dirección y liderazgo de los profesores.
- **Procedimiento:** La aplicación del instrumento se realizó en la Universidad de Sonora a estudiantes de las diversas licenciaturas de la División de Ciencias Sociales. Se acudió a las aulas de clases con previa autorización de los directores y respectivos maestros. Se les solicitó que respondieran con la mayor veracidad garantizándoles el anonimato. El tiempo promedio de respuesta fue 30 minutos. Posteriormente de concluir la aplicación de los instrumentos se analizaron en la base estadística de datos SPSS versión 19.0, en donde se realizó un análisis estadístico para la fiabilidad y validez de los resultados.

RESULTADOS

Los resultados encontrados indican que existe relación entre lo ideal y real principalmente en el impacto en los identificadores de calidad, no del producto educativo y valores como producto educativo; se muestran diferencias entre lo ideal y real de los alumnos en la satisfacción de los alumnos y satisfacción personal del centro. En la tabla 1. Dimensiones de identificadores de calidad, se describen estos resultados. En la figura 2. Identificadores de la calidad, se muestra la frecuencia entre lo ideal y real.

Dimensiones	Media		Mediana		Moda		D.E.	
	I	R	I	R	I	R	I	R
1. Valores como producto educativo.	8.76	7.39	9.00	8.00	9	7	683	1.345
2. Satisfacción de los alumnos.	8.41	6.91	9.00	7.00	9	7	2.041	1.536
3. Satisfacción del personal del	8.58	7.16	9.00	7.00	9	7	1.020	1.505

Tabla 2. Dimensiones de identificadores de calidad.

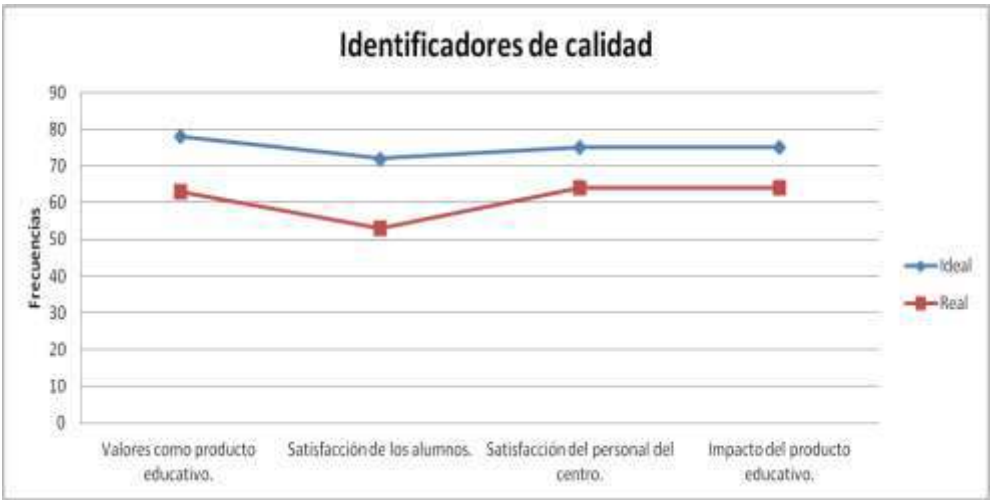


Figura 2. Identificadores de calidad

Los resultados encontrados en los predictores de calidad, nos indican que existe relación entre lo ideal y real principalmente en la organización y planificación, metodología educativa y liderazgo de los profesores en la institución; se muestran diferencias entre lo real e ideal en gestión de recursos y disponibilidad de medios materiales y personal. En la tabla 2. Predictores de calidad, se describen estos resultados. En la figura 3. Predictores de la calidad, se muestra la frecuencia entre lo ideal y real.

Dimensiones	Media		Mediana		Moda		D.E.	
	I	R	I	R	I	R	I	R
1. Disponibilidad de medios materiales y personales.	8.74	7.37	9.00	8.00	9	8	.661	1.522
2. Organización y planificación de la institución.	8.75	7.47	9.00	8.00	9	8	.560	1.361
3. Gestión de los recursos.	8.74	7.18	9.00	7.00	9	8	.551	1.447
4. Metodología educativa.	8.54	7.71	9.00	8.00	9	9	.867	1.418
5. Liderazgo del director de la institución.	8.51	7.51	9.00	8.00	9	9	1.209	1.557
6. Liderazgo de los profesores de la institución.	8.57	7.67	9.00	8.00	9	8	1.293	1.445
7. Liderazgo de los profesores de la institución.	8.28	7.67	9.00	8.00	9	8	1.558	1.269

Tabla 2. Predictores de la calidad

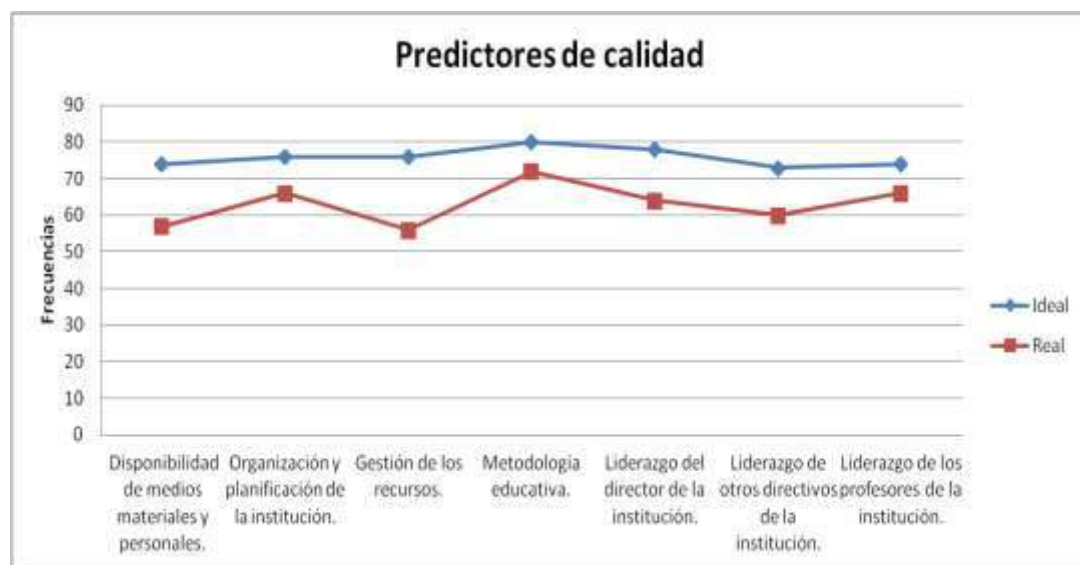


Figura 2. Predictores de la calidad

CONCLUSIONES

En el ámbito de la educación superior, la acreditación es el acto por el cual se emite un reconocimiento que hace constar una situación o nivel de calidad. La acreditación de un programa educativo está respaldada en un proceso periódico de evaluación de los distintos componentes que conforman un programa, con la finalidad de lograr su mejoramiento. Este proceso verifica si un programa da cumplimiento a su misión, objetivos, ideales, al tiempo que evidencia respuesta a un conjunto de categorías e indicadores establecidos en el marco de referencia del organismo acreditador. Una vez verificado el cumplimiento de lo anterior, se procede a dar resultados con base en los dictámenes que emite el organismo acreditador de que se trate.

Cada vez es más evidente la importancia y los beneficios que proporcionan los sistemas de evaluación para impulsar el desarrollo de la educación. El mejoramiento de la calidad educativa debe ser uno de los ejes prioritarios del Plan de Desarrollo Institucional, de cualquier institución pública, cuyo alcance se logra mediante la definición de estrategias

generales donde la participación de la comunidad académica es fundamental (Valenzuela, 2005). Por lo cual radica la importancia del estudio de las percepciones de estudiantes a la calidad de las instituciones educativas.

Se puede deducir que mediante los resultados obtenidos en la dimensión de identificadores de calidad arrojaron que existe una relación, entre lo ideal y lo real en relación con la dimensión del impacto del producto educativo y los valores como producto educativo. Mientras tanto los predictores de calidad indicaron que existe mayor relación en la organización y planificación, metodología educativa y el liderazgo de los profesores como también al igual que la dimensión del liderazgo y de calidad lo ideal y lo real se relacionan entre sí.

Para finalizar cabe resaltar que gracias a los resultados obtenidos en este proyecto de investigación, podemos concluir que los datos arrojados a través de los instrumentos que fueron aplicados en la Universidad de Sonora y del análisis que se llevo a cabo a través del programa SPSS versión 19.0, donde se obtuvieron el análisis de fiabilidad y estadísticas se obtuvo: media, mediana, moda y desviación típica. La percepción que muestra los estudiantes de la Universidad de Sonora de los programas educativos de la División de Ciencias Sociales valorar que han existe una calidad en la institución educativa ya que su valoración es consistente entre lo real e ideal, lo que nos permite inferir que la formación que reciben los estudiantes en dicha institución es de calidad, por lo que es importante la realización de un plan de calidad que tenga como fin la innovación constante, la promoción de la auto implicación de los miembros de la institución educativa para la mejora constante, ya que se requiere promover la mejora continua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. Recuperado Septiembre 2012 en http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf

Bautista, M. (Coord.) (2012). *Innovación en la Universidad Prácticas, Políticas y Retóricas*. Edit. Grao: España.

Bacchus y Kach (1990) citado por Gaziel, H., Warnet, M. y Cantón, I. (2000). *La Calidad en los centros docentes del siglo XXI: propuesta y experiencias prácticas*. Edit. La Muralla: Madrid.

Bayón, F. y García, I. (1997). *Gestión de Recursos Humanos (Manual para Técnicos en Empresas Turísticas)*. Madrid: Síntesis. Educación, 33 (6): 4-9.

Branson, M. (2010). *Liderando el cambio educativo con prudencia*. Totterdam (Países Bajos): Sense Publishers. ISBN: 978-94-6091-254-2,

Braslaski, C. (2004). *Diez Factores párrafo Una Educación de Calidad para Todos En El Siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana.

Chawla, S. y Renesh, J. (1995). *Organizaciones de aprendizaje*. Portland, OR: La productividad.

Coleman, JS y todas. (1966). *Igualdad de oportunidades educativas*. Washington, DC: Oficina de Imprenta del gobierno de los EE.UU.

De Pree, M. (1989). *El liderazgo es un arte*. Nueva York: Bantam Doubleday

Gento, S. (1994). *Participación en la Gestión Educativa*. Madrid: Santillana. ISBN 84-294 4000-3.

Gento, S. (1998). *Implantación de la Calidad Total en Instituciones Educativas*. Edit. UNED: Madrid.

Gento, S. (2002). *Instituciones Educativas Para La Calidad Total*. Madrid: La Muralla (3d. edición). ISBN: 84-7133-657-X.

González, L. (2000). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa un Enfoque Metodológico*. Aljibe: Málaga.

Hernández, F., Martínez, P., Fonseca, P., Rusio, M. (2005). *Aprendizaje competencial y rendimiento en Educación Superior*. Edit. Muralla: Madrid.

Marín, R. (1993). *Los Valores, sin Desafío Permanente*. Madrid: Cincel.

Ministerio de Educación y Ciencia (1994). *Centros Educativos y Calidad de Enseñanza*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.

Pree, M. de (1989). *El liderazgo es y el art*. Nueva York: Bantam-doble el día.

Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Recuperado Septiembre 2012
en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>

Scheerens, J. (1992). *La escolarización efectiva*. Londres: Cassell.

Scheerens, J. y Cremers, B. (1989). Conceptualización de la Eficacia Escolar. *Revista Internacional de Investigación Educativa*, 13 (87).

UNESCO (1972). *L'Éducation dans le Monde. Política, legislación y otros Administración de la Educación de l'.* París: el autor.

UNESCO (2004). *Informe sobre seguimiento mundial 2005: Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad (Resumen)*. París: el autor.

Valenzuela, B. (2005). *Evaluación de la Calidad: Un estudio en la Licenciatura de Psicología de la Universidad de Sonora*. Tesis Doctoral. UNED: Madrid.

Valenzuela, B., Huerta, T. y Arreguín, R. (2007). La percepción de los alumnos sobre la calidad educativa de la licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora. *Revista Mexicana de Psicología. Numero especial Octubre 2007. ISSN:0185607-3*

PROPUESTA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA ASIGNATURA NUTRICIÓN HUMANA



PROPUESTA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA ASIGNATURA NUTRICIÓN HUMANA

Jauri Villarroel

Dilzo Paredes

Oscar Marino Alarcón

Reina Alfonzo.

Universidad de Los Andes

Venezuela.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la nutrición en las regiones en desarrollo empezó a presentarse al final de la segunda guerra mundial y actualmente ha sido uno de los principales objetos de estudio en el ser humano. (Derrick, 1972; Heird, 1994) La Nutrición humana, es la ciencia que estudia los nutrientes y otras sustancias alimenticias, y la forma en que el cuerpo las asimila. Sólo es posible tener una idea aproximada de los complejos procesos que los nutrientes experimentan dentro del cuerpo: cómo influyen, cómo se descomponen para liberarse en forma de energía y cómo son transportados y utilizados para reconstruir infinidad de tejidos especializados y mantener el estado general de salud del individuo. No obstante, es preciso tomar decisiones importantes con respecto a la nutrición que incidan en la salud de todos los grupos etarios. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y algunos países están dando indicaciones precisas en cuanto a los nutrientes que sirven de guía para conseguir una dieta equilibrada. (Mahan, 2000). Los estudios médicos se iniciaron en esta Universidad en 1805, bajo la dirección del Dr. José María Unda. En 1810 se crea la Facultad de Medicina regida por el Dr. Manuel Palacio Fajardo y ha funcionado en forma interrumpida desde 1928. En la sesión ordinaria del Consejo Universitario del 31 de Marzo de 1971, fue creada la Escuela de Nutrición y Dietética, adscrita a la Facultad de Medicina, de nuestra ilustre Universidad de los Andes, bajo la modalidad de Semestre Unidades Créditos. El Currículo fue altamente impactante para esa época y sus características más relevantes fueron: Formar profesionales universitarios, calificados y con experiencia, para actuar en los servicios de salud pública y asistencia médica, con el fin de mejorar la nutrición humana esencial para el mantenimiento del más alto nivel de salud.

Encontrándose la materia (Nutrición Normal I y Nutrición Normal II) dentro del grupo de materias que conformaron en aquel entonces las Ciencias de la Nutrición y Alimentación, dichas asignaturas, aún cuando prelava la del nivel I a la del nivel II, no seguían un orden de complejidad académica sino más bien una continuidad de un programa que se dictaba para un régimen anual y que se dividió en dos secciones para satisfacer la carga horaria semestral.

En 1984, bajo la coordinación del Profesor Juan Chávez, se elaboró un modelo teórico que fundamentó la nueva propuesta e innovación en el aspecto epistemológico y la interdisciplinariedad; así como la creación de las líneas curriculares desarrolladas en bloques y, estos estructurados en módulos correlacionados horizontalmente, manteniendo una interrelación vertical que garantiza el logro de la complejidad en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje en cada una de las cuatro líneas (asistencial, tecnológica, educación y gerencia) establecidas como patrón definitivo del perfil profesional del nutricionista del tercer milenio. En el año 2002 se inicia el régimen anual, se han consolidado y ajustado en módulos dentro de un bloque curricular que se caracterizan por seguir además de la continuidad, una complejidad creciente en la línea curricular vertical y de correlación con la horizontalidad curricular entre los bloques de las otras líneas curriculares que estructuran el perfil de la carrera, y actualmente la asignatura recibe el nombre de Nutrición Humana.

Es importante elaborar una propuesta de formación en la Educación Superior para la asignatura Nutrición Humana, debido a las siguientes razones:

1. EL programa está diseñado utilizando las Teorías de enseñanza y aprendizaje que se fundamenta en el

modelo Conductivista y Cognitivista.

2. No se considera el diseño instruccional como un proceso sistemático mediante el cual se analizan las necesidades y metas del alumno.
3. Los contenidos no se apoyan en las funciones tricerbrales por lo tanto los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales no se desarrollan.
4. No se aplica la dinámica de grupo explícita, con técnicas grupales como estrategia y herramientas para lograr el proceso de enseñanza y aprendizaje que serían: la máxima participación de todos los miembros, con negociaciones basadas en principio y principalmente fundamentar las relaciones gana-gana en todos sus componentes (objetivos a cumplir, liderazgo, comunicación, conflictos, toma de decisiones, juego subgrupal, etc...)

Por lo tanto es necesario introducir un cambio en la Educación siguiendo un diseño instruccional donde se considere la Teoría del Constructivismo como modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje, con dinámica de grupo explícita y con la utilización de técnicas grupales como herramientas, con la finalidad de introducir un cambio a la Educación y un mejor porvenir al individuo.

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Objetivo General:

Elaborar el Programa de la Asignatura Nutrición Humana.

Objetivos Específicos:

- 1.- Conocer la Teoría del Constructivismo como modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje a utilizar en el Programa de la Asignatura Nutrición Humana.
- 2.- Identificar el Diseño Instruccional a utilizar en la Asignatura Nutrición Humana.
- 3.- Utilizar el modelo Tricerebrar para la construcción del conocimiento en la Asignatura Nutrición Humana.
- 4.- Elaborar los objetivos general y específicos para cada unidad de la Asignatura Nutrición Humana.
- 5.- Elaborar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para cada unidad de la Asignatura Nutrición Humana.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La educación es un producto de la vida en sociedad, desde los comienzos de su existencia; por lo tanto constituye un problema capital para el hombre, porque está ligado a todos los aspectos que lo circundan. (Bravo, 2000)

Podemos apreciar entonces que la educación se presenta como una función necesaria para la supervivencia de los individuos y la comunidad, el hecho educativo no se presenta de manera aislada, ha estado vinculado por las diferentes corrientes, tales como, las filosóficas, religiosas, sociales, políticas, entre otras; podemos apreciar el papel fundamental que ha desempeñado la misma a lo largo de la historia. (Méndez : Fundamentos de la Educación . Disponible en: (<http://www.monografias.com.htm>))

Aunque parezca extraño, por lejos que nos remontemos al pasado histórico de la educación, la misma se sigue centrando en un hecho inherente a la condición social del ser humano. (Prieto, 1999)

Ahora bien, se puede considerar que la pedagogía es la reflexión sobre la práctica de la educación y la educación es la acción ejercida de los educandos; sin embargo la pedagogía puede verse desde diversos puntos de vista, para algunos es el planteamiento y la solución científica de los problemas educativos, para otros es el conjunto de reglas de la actividad educativa, ambas tanto la pedagogía como la educación son guiadas por la realidad social de un momento determinado.(Nassif, 2000)

El proceso de enseñanza - aprendizaje, ha sido concebido como un proceso comunicacional generalmente transmisor de pensamientos, entre el alumno y el profesor, no escapando de esta concepción la docencia universitaria, donde se sigue ejerciendo la función de que el profesor es el transmisor de conocimientos a sus alumnos .

Dicho proceso ha sido considerado como una práctica negativa y ha estado altamente cuestionado, de allí que surgen las diferentes propuestas en pro de su mejoramiento. Por tal razón es necesario formar al docente universitario en la inducción de la creación de su propio conocimiento, fomentando en el mismo la visión de lograr que sus alumnos aprendan a construir los suyos, es decir que logren adquirir el aprendizaje por sí mismos.

El profesor en su antiguo rol, la práctica de transmisor de conocimientos, se convierte en alguien poderoso frente al alumno, estableciéndose una relación de su desigualdad entre ambos, la cual se convierte en hecho dañino. Aunado a este factor se encuentra la escasa práctica investigativa del profesor, aspecto que afecta negativamente al mismo, ya que el conocimiento científico es el proceso mediante el cual reflexionamos, en busca de la construcción pensante y reflexiva del sujeto.

Por lo tanto esta reflexión nos conlleva a comprender que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una perspectiva constructivista del conocimiento, en la cual el profesor debe colaborar con el alumno para que el mismo logre decodificar el mensaje científico con su propio esfuerzo. De allí que no es necesario que nuestras universidades posean un docente dedicado a la producción científica, pero si es necesario que sea investigador de la disciplina que pretende enseñar.

Por tal razón es necesario que el docente universitario acepte con sinceridad y comprensión la responsabilidad total de la docencia. Donde se contemple una relación más equitativa entre el profesor y el alumno, una relación de comunicación y constructora de pensamientos, a través de un aprendizaje integral, sumándose a este proceso una alta exigencia investigativa.

La práctica educativa, parte del análisis de la premisa errada de que el hombre nace vacío y que por lo tanto la acción docente, consiste en todo momento en llenarlo de información, ya previamente elaborada.

El proceso de la modernidad de la sociedad occidental no ha permitido el desarrollo normal y creativo del maestro y del alumno, convirtiéndolo en un ser mecanizado, condicionado por aspectos externos, aplicados simplemente por el maestro, haciéndole creer al alumno que está vacío y que por lo tanto debe llenarse de cuanto contenido e información se le suministre .

Ante esta cruda realidad del conductivismo, se han generado numerosos paradigmas que han contribuido al rescate del ser tanto alumno, como docente, tales paradigmas son el cognocitivismo y el constructivismo .Estos paradigmas, han generado propuestas metodológicas que facilitan el aprendizaje del ser humano, liberándolo de las cadenas impuestas por la tradición y la costumbre conductivista.

Sin embargo a pesar de estas propuestas innovadoras de aprendizaje se sigue cayendo en la rutina conductivista, aun conscientes de las diferentes reformas en el programa de estudios en nuestro país; en pocas palabras la práctica educativa está mediatizada por contenidos ya elaborados, haciendo difícil e imposible, generar en nuestros estudiantes y docentes un ambiente agradable; que favorezca las funciones tricerbrales que ayudan al proceso de enseñanza y aprendizaje permitiendo lograr conclusiones de los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para así evaluar este proceso.

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DE LA ASIGNATURA

Descripción de la asignatura

La carrera de Nutrición y Dietética pertenece al área de la salud. Dentro del campo de trabajo diario de los Nutricionistas, se requiere del conocimiento de la Nutrición Humana para planificar la alimentación balanceada del ser humano durante el ciclo vital. Esta planificación contempla: la evaluación integral del individuo; tomando en consideración los cambios anatomofisiológicos y los requerimientos de energía, nutrientes y agua que se requiere durante cada una de las etapas y períodos del ciclo biológico.

Aspectos generales de la asignatura

Asignatura: Nutrición Humana.

Ubicación: Segundo Año.

Unidades Créditos: 7

Horas semanales: 8 (4 horas teóricas y 4 horas prácticas)

Prelaciones: Química General y Bioquímica Nutricional.

Correlación: Preparación y Conservación de Alimentos.

Prerrequisito: Evaluación Nutricional.

Objetivos

Objetivo general.

- Planificar la alimentación para individuos de diferentes edades, estado fisiológico y actividades deportivas.
- Reconocer la importancia de la alimentación en cada uno de los períodos, considerando las características anatomofisiológicas.

UNIDAD 1: CICLO BIOLÓGICO.

Objetivo terminal:

- Determinar las técnicas para evaluar el crecimiento y desarrollo en el ciclo biológico.

Objetivos específicos:

- 1.1.- Definir ciclo biológico, crecimiento y desarrollo.
- 1.2.- Identificar las etapas del ciclo biológico,
- 1.3.- Determinar factores que intervienen en el crecimiento y desarrollo.
- 1.4.- Seleccionar las técnicas empleadas para evaluar el crecimiento y desarrollo en el ciclo biológico.
- 1.5.- Justificar la importancia de conocer el crecimiento y desarrollo en el ser humano

UNIDAD 2. PLANIFICACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN DE LA MUJER EMBARAZADA.

Objetivo terminal:

- Elaborar plan de alimentación para Embarazadas.

Objetivos específicos:

- 2.1.- Definir embarazo, duración y períodos.
- 2.2.- Identificar los cambios anatomofisiológicos en el embarazo.
- 2.3.- Seleccionar las técnicas empleadas para evaluar el crecimiento y desarrollo prenatal.
- 2.4.- Calcular edad gestacional, duración y períodos del embarazo.
- 2.5.- Establecer la evaluación nutricional de la embarazada.
- 2.6.- Determinar los requerimientos de energía, nutrientes y agua de la embarazada.
- 2.7.- Construir el plan de alimentación de la embarazada.

UNIDAD 3: PLANIFICACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN DE LA MUJER LACTANTE.

Objetivo terminal:

- Determinar la planificación de la alimentación de la mujer lactante.
- Establecer la importancia de la alimentación con leche humana en el niño.

Objetivos específicos:

- 3.1.- Definir lactancia, duración y períodos.
- 3.2.- Identificar los cambios anatomofisiológicos en la mujer lactante.
- 3.3.- Explicar la fisiología de la secreción láctea.
- 3.4.- Definir leche humana.
- 3.5.- Describir los tipos de leche humana.
- 3.6.- Definir alimentación artificial.
- 3.7.- Enumerar los beneficios de la leche humana.
- 3.8.- Demostrar técnicas de amamantamiento.
- 3.9.- Analizar factores que modifican la cantidad y calidad de secreción láctea.
- 3.10.- Establecer la evaluación nutricional de la mujer lactante.
- 3.11.- Determinar los requerimientos de energía, nutrientes y agua de la mujer lactante.
- 3.12.- Diseñar el plan de alimentación de la mujer lactante.

UNIDAD 4: PLANIFICACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN DEL NIÑO MENOR DE UN AÑO.

Objetivo terminal:

- Determinar la planificación de la alimentación del niño menor de un año.

Objetivos específicos:

- 4.1.- Definir leche de vaca.
- 4.2.- Describir la composición de la leche de vaca.
- 4.3.- Comparar leche de vaca con leche humana.
- 4.4.- Definir fórmulas infantiles.
- 4.5.- Analizar la clasificación de las fórmulas infantiles.
- 4.6.- Diferenciar la composición de las fórmulas infantiles.
- 4.7.- Determinar diluciones de fórmulas infantiles y leche de vaca.
- 4.8.- Definir alimentación complementaria.
- 4.9.- Diferenciar la introducción de alimentos por edad.
- 4.10.- Definición de lactante.
- 4.11.- Describir la clasificación del lactante.
- 4.12.- Identificar los cambios anatomofisiológicos en el niño menor de un año.
- 4.13.- Distinguir el desarrollo neurológico y psicomotriz del niño menor de un año.
- 4.14.- Establecer la evaluación nutricional del niño menor de un año.
- 4.15.- Indicar los requerimientos de energía, nutrientes y agua del niño menor de un año.
- 4.16.- Elaborar el plan de alimentación del niño menor de un año.
- 4.17.- Deducir la importancia de la alimentación del niño menor de un año.

UNIDAD 5: PLANIFICACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN DEL PREESCOLAR

Objetivo terminal:

- Determinar la planificación de la alimentación del Preescolar.

Objetivos específicos:

- 5.1.- Definir Preescolar.
- 5.2.- Describir la clasificación del Preescolar
- 5.3.- Identificar los cambios anatomofisiológicos del Preescolar
- 5.4.- Distinguir el desarrollo neurológico y psicológico del Preescolar
- 5.5.- Establecer la evaluación nutricional del niño del Preescolar.
- 5.6.- Indicar los requerimientos de energía, nutrientes y agua del Preescolar.
- 5.7.- Elaborar el plan de alimentación del Preescolar.
- 5.8.- Deducir la importancia de la alimentación del Preescolar.

UNIDAD 6: PLANIFICACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN DEL ESCOLAR

Objetivo terminal:

- Determinar la planificación de la alimentación del Escolar.

Objetivos específicos:

- 6.1.-Definir Escolar.
- 6.2.- Describir la clasificación del Escolar
- 6.3.- Identificar los cambios anatomofisiológicos del Escolar
- 6.4.- Distinguir el desarrollo neurológico y psicológico del Escolar
- 6.5.- Establecer la evaluación nutricional del Escolar.
- 6.6.- Indicar los requerimientos de energía, nutrientes y agua del Escolar.
- 6.7.- Elaborar el plan de alimentación del Escolar.
- 6.8.-Deducir la importancia de la alimentación del Escolar.

UNIDAD 7: PLANIFICACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN DEL ADOLESCENTE.

Objetivo terminal:

- Determinar la planificación de la alimentación del Adolescente..

Objetivos específicos:

- 7.1.- Definir Adolescente.
- 7.2.- Describir la clasificación del Adolescente.
- 7.3.- Identificar los cambios anatomofisiológicos del Adolescente.
- 7.4.- Distinguir el desarrollo neurológico y psicológico del Adolescente.
- 7.5.- Establecer la evaluación nutricional del Adolescente.
- 7.6.- Indicar los requerimientos de energía, nutrientes y agua del Adolescente
- 7.7.- Elaborar el plan de alimentación del Adolescente.
- 7.8.- Deducir la importancia de la alimentación del Adolescente.

UNIDAD 8: PLANIFICACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN DEL ANCIANO

Objetivo terminal:

- Determinar la planificación de la alimentación del Anciano.

Objetivos específicos:

- 8.1.- Definir Anciano.

- 8.2.- Describir la clasificación del Anciano.
- 8.3.- Comparar las etapas del Anciano.
- 8.4.- Identificar los cambios anatomofisiológicos del Anciano.
- 8.5.- Distinguir los cambios psíquicos en el envejecimiento.
- 8.6.- Establecer la evaluación nutricional del Anciano.
- 8.7.- Indicar los requerimientos de energía, nutrientes y agua del Anciano.
- 8.8.- Elaborar el plan de alimentación del Anciano.
- 8.9.- Deducir la importancia de la alimentación del Anciano.

UNIDAD 9: PLANIFICACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN DEL DEPORTISTA

Objetivo terminal:

- Determinar la planificación de la alimentación del Deportista.

Objetivos específicos:

- 9.1.- Definir Deportista.
- 9.2.- Describir la clasificación del Deportista
- 9.3.- Identificar los cambios anatomofisiológicos del Deportista.
- 9.4.- Establecer la evaluación nutricional del Deportista.
- 9.5.- Indicar los requerimientos de energía, nutrientes y agua del Deportista.
- 9.6.- Combinar el uso de vitaminas, minerales y suplementos nutricionales en el Deportista.
- 9.7.- Elaborar el plan de alimentación del Deportista.
- 9.8.- Deducir la importancia de la alimentación del Deportista.

CONTENIDOS.

UNIDAD 1: CICLO BIOLÓGICO.

Contenidos conceptuales:

- Crecimiento.
- Desarrollo.
- Factores que intervienen en el crecimiento y desarrollo.
- Ciclo biológico: Etapas.
- Clasificación.

Contenidos Procedimentales:

- Técnicas antropométricas para evaluar el crecimiento y desarrollo.
- Selección de las técnicas antropométricas utilizadas para evaluar el crecimiento y desarrollo de acuerdo a la clasificación del ciclo biológico.

Contenidos Actitudinales:

- Reconocimiento de la importancia de evaluar antropométricamente el crecimiento y desarrollo en las diferentes etapas del ciclo biológico.

UNIDAD 2. PLANIFICACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN DE LA MUJER EMBARAZADA.

Contenidos conceptuales:

- Embarazo: Concepto
Duración
Período.
- Estado fisiológico.
- Modificaciones anatomofisiológicas

Contenidos procedimentales:

- Técnicas empleadas para evaluar el crecimiento y desarrollo prenatal.
- Edad gestacional, duración y periodos del embarazo.
- Evaluación nutricional de la embarazada.
- Requerimiento: energía, nutriente y agua.
- Planificación de la alimentación durante el embarazo,

Contenido actitudinal:

- Valoración de la importancia de la alimentación en el embarazo.

UNIDAD 3: PLANIFICACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN DE LA MUJER LACTANTE.

Contenidos conceptuales:

- Lactancia: Duración
Períodos
- Modificaciones anatomofisiológicas de la mujer lactante.
- Leche humana: Tipos
Beneficios
- Alimentación natural

Contenidos procedimentales:

- Evaluación nutricional de la mujer lactante
- Requerimiento: energía, nutriente y agua de la mujer lactante.
- Planificación de la alimentación de la mujer lactante.
- Fisiológica de la secreción láctea.
- Técnicas de amamantamiento.
- Factores que modifican la cantidad y calidad de secreción láctea

Contenidos actitudinales:

- Valoración de la importancia de la alimentación de la mujer que lacta.
- Reconocimiento de la importancia de la alimentación con leche humana. factores que modifican la cantidad y calidad de secreción láctea.

UNIDAD 4: PLANIFICACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN DEL NIÑO MENOR DE UN AÑO.

Contenidos conceptuales:

- Leche: Concepto.
Composición.
Comparación con leche humana.
- Fórmulas infantiles: Concepto
Clasificación.
Composición.
- Alimentación complementaria: Concepto.
Introducción de alimentos.
- Lactante: Concepto.
Clasificación.
- Modificaciones anatomofisiológicas del niño menor de un año.
- Desarrollo neurológico y psicomotriz del niño menor de un año

Contenidos procedimentales:

- Determinar diluciones de fórmulas infantiles y leche de vaca.
- Evaluación nutricional del niño menor de un año.
- Requerimiento: energía, nutriente y agua del niño menor de un año.
- Planificación de la alimentación del niño menor de un año.

Contenidos actitudinales:

- Valoración de la importancia de la alimentación del niño menor de un año.
- Reconocimiento de la importancia de la alimentación complementaria.

UNIDAD 5: PLANIFICACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN DEL PREESCOLAR.

Contenidos conceptuales:

- Preescolar: Concepto.
Clasificación.
- Modificaciones anatomofisiológicas.
- Desarrollo neurológico y psicológico del Preescolar

Contenidos procedimentales:

- Evaluación nutricional del Preescolar.
- Requerimiento: energía, nutriente y agua del Preescolar.
- Planificación de la alimentación del Preescolar.

Contenidos actitudinales:

- Valoración de la importancia de la alimentación del Preescolar.

UNIDAD 6: PLANIFICACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN DEL ESCOLAR

Contenidos conceptuales:

- Escolar: Concepto.
Clasificación.
- Modificaciones anatomofisiológicas del Escolar.
- Desarrollo neurológico y psicológico del Escolar

Contenidos procedimentales:

- Evaluación nutricional del Escolar.

- Requerimiento: energía, nutriente y agua del Escolar.
- Planificación de la alimentación del Escolar.

Contenidos actitudinales:

- Valoración de la importancia de la alimentación del Escolar.

UNIDAD 7: PLANIFICACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN DEL ADOLESCENTE.

Contenidos conceptuales:

- Adolescente: Concepto.
Clasificación.
- Modificaciones anatomofisiológicas del Adolescente.
- Desarrollo neurológico y psicológico del Adolescente.

Contenidos procedimentales:

- Evaluación nutricional del Adolescente.
- Requerimiento: energía, nutriente y agua del Adolescente.
- Planificación de la alimentación del Adolescente.

Contenidos actitudinales:

- Valoración de la importancia de la alimentación del Adolescente.

UNIDAD 8: PLANIFICACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN DEL ANCIANO.

Contenidos conceptuales:

- Anciano: Concepto.
Clasificación.
Etapas.
- Modificaciones anatomofisiológicas del Anciano.
- Cambios psíquicos en el envejecimiento.

Contenidos procedimentales:

- Evaluación nutricional del Anciano
- Requerimiento: energía, nutriente y agua del Anciano.
- Planificación de la alimentación del Anciano.

Contenidos actitudinales:

- Valoración de la importancia de la alimentación del Anciano.

UNIDAD 9: PLANIFICACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN DEL DEPORTISTA

Contenidos conceptuales:

- Deportista: Concepto.
Clasificación.
- Modificaciones anatomofisiológicas del Deportista.

Contenidos procedimentales:

- Evaluación nutricional del Deportista.

- Requerimiento: energía, nutriente y agua del Deportista.
- Planificación de la alimentación del Deportista

Contenidos actitudinales:

- Valoración de la importancia de la alimentación del Deportista.

ESTRATEGIAS

El programa de asignatura Nutrición Humana se utilizará el modelo de Enseñanza directa, que se refiere a clases académicas enfocadas y dirigidas por el docente, con la utilización de materiales secuenciados y estructurados; las actividades de enseñanza tienen las metas claras para los alumnos, el tiempo asignado para la enseñanza es suficiente y continuo, la cobertura del contenido es extensiva, el desempeño de los alumnos es monitoreado y la retroalimentación con los alumnos es inmediata y orientada académicamente. El docente controla las metas de aprendizaje, elige los materiales apropiados para las habilidades del alumno y marca el ritmo de la secuencia de enseñanza. El aprendizaje tiene lugar en una atmósfera académica agradable.

Las estrategias para organizar la información que se ha de aprender en cada unidad del Programa de Asignatura de Nutrición Humana son:

- Organizador previo.
- Pista discursiva.
- Mapa conceptual.
- Ilustración descriptiva.
- Modelaje vivencial.
- Preguntas intercaladas.
- Resumen.

Estas estrategias se emplean en distintos momentos de la enseñanza, haciendo más probable el aprendizaje significativo de los alumnos.

RECURSOS

- Docente: Un facilitador.
- Instalaciones: Aula de clases y Laboratorio de Antropometría.
- Materiales: Pizarrón acrílico y marcadores.
- Material de Apoyo.

EVALUACIÓN

La evaluación de la asistencia en la asignatura *Nutrición Humana*, esta sujeta a la asistencia obligatoria. Se considera necesario el 75% de asistencia a teoría y el 75% de asistencia a práctica. No tiene derecho a reparación quien pierda el módulo por inasistencia.

CONCLUSIONES

El desarrollo de este proyecto de asignatura se basa en ejercicios de redescubrimiento, explicaciones y elaboraciones teórico-conceptuales; experiencias, síntesis de los aprendizajes y evaluación de las experiencias. Las lecturas de las bibliografías recomendadas permitirán mayor comprensión del material, preparación y la profundización de los contenidos vistos. Además se promueve la realización de trabajos y/o actividades en grupo y la presentación de los mismos.

RECOMENDACIONES

1. Para un mejor proceso de Enseñanza y Aprendizaje se sugiere que todos los profesores de la Escuela de Nutrición y Dietética realicen estos cursos de Formación para ser Docentes.
2. Se debe realizar una revisión de todos los programas que conforman la carrera de Nutrición y Dietética con el fin de orientarlos a las exigencias actuales.
3. Crear una unidad de apoyo Docente para la Escuela de Nutrición donde los profesores reciban orientación continua para llevar a cabo un trabajo más eficiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA.

Bravo, J .La educación como Problema. Ed Dolvia .2000.

Derrick J. Nutrición Infantil en Países en Desarrollo. Mexico/Buenos Aires. 1972.

Heird W.C. Nutricional Requerimientos During Infancy and Childhood in Shils M, Olson J, y Shiken (eds): Modern Nutrición in Health Disease. 8ª ed. Philadelphia. (46) 740-757. 1994.

Mahan LK, Scott-Stump S. Nutrición y Dietoterapia de Krause. 10ª Ed. Editorial McGraw-Hill Interamericana. México, 2000.

Maurice E. Shils. Nutrición en Salud y Enfermedad. 9ª Edición. Volúmenes I y II. Editorial McGraw-Hill Interamericana, México, 2002.

Méndez, E: Fundamentos de la Educación. Disponible en: (<http://www.monografias.com.htm>)

Nassif, R Los múltiples conceptos de la educación : Editorial Cincel Kapelusz. 2002.

Prieto, L .Significado de la Educación .Editores Monte Àvila .1999.

DESARROLLO DE UN SOFTWARE PARA PARAMETRIZAR LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN



DESARROLLO DE UN SOFTWARE PARA PARAMETRIZAR LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN

Víctor Manuel Gélvez Ordoñez
Acreditación@unipamplona.edu.co
Universidad de Pamplona
Colombia

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Pamplona (Colombia), como Institución de Educación Superior del Estado Colombiano debe dar cuenta del cumplimiento de sus funciones misionales y el desarrollo de actividades con procesos de mejora continua, por ello ha diseñado un sistema informático que permite la autoevaluación de sus programas y la Institución, lo cual constituye una oportunidad para actualizar el compromiso con la calidad.

Conforme lo exige la Constitución Política Colombiana las Instituciones de Educación Superior deben garantizar la calidad de la Educación, por lo tanto deben demostrar procesos de autoevaluación.

Los procesos de mejora continúa, para el otorgamiento de registro calificado y renovación del mismo en programas técnicos, tecnológicos, profesionales, especializaciones, maestrías o doctorados, según el Decreto 1295 de 2010 deben ser demostrados mediante procesos de Autoevaluación; ésta autoevaluación necesariamente debe generar un plan de mejoramiento para la vigencia del registro calificado, dicho registro calificado es de carácter obligatorio y debe renovarse cada siete años debiendo presentar como mínimo dos procesos de autoevaluación (MEN, 2010).

Por otro lado, en Colombia existe como entidad acreditadora de programas de educación el Consejo Nacional de acreditación (CNA), entidad del estado que otorga la certificación a los programas mediante acto administrativo del Ministerio de Educación. Dicha Acreditación es de carácter voluntario (CNA, 2006).

En la Universidad de Pamplona el proceso de autoevaluación está regido por los lineamientos de acreditación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) en el cual se evalúan de manera cualitativa y cuantitativa Factores, Características e Indicadores a través de la recolección de información en la que participan estudiantes, egresados, docentes, administrativos, directivos y empleadores, abarcando diferentes contextos del programa en busca de determinar la calidad de los servicios ofrecidos y establecer planes de mejora.

METODOLOGÍA

Las metodologías imponen un proceso disciplinado sobre el desarrollo de software con el fin de hacerlo más eficiente y ordenado. Lo hacen desarrollando un proceso detallado con un fuerte énfasis en planificar inspirado en las disciplinas de ingeniería.

Para el proceso de desarrollo del SAAI la metodología utilizada fue la 'Metodología CIADTI' cuya definición estuvo basada en la experiencia y la organización de los diferentes procesos empleados para el desarrollo de software en el Centro de Investigación Aplicada y Desarrollo de las Tecnologías de la Información de la Universidad de Pamplona (Colombia). Ésta metodología incluye el levantamiento de requisitos, análisis y diseño, implementación, pruebas y despliegue, transición y administración del proyecto.

Se diseñan los instrumentos (encuestas) de evaluación para recopilar información que aportará los datos para los indicadores que requieren información de opinión. Estos instrumentos son validados para posteriormente aplicarlos a docentes, estudiantes, egresados, administrativos y directivos.

En el proceso de validación se tiene en cuenta que los instrumentos deben cumplir con los criterios de validez y confiabilidad. En cuanto a la confiabilidad se aplica el coeficiente alfa de Cronbach para establecer si las encuestas tienen coherencia interna.

Para aplicar las encuestas se debe seleccionar un tamaño adecuado de muestra de manera que ésta sea significativa. Para ello se utiliza la expresión:

$$n = \frac{pq}{\frac{e^2}{z^2} + \frac{pq}{N}} \quad (\text{Expresión 1})$$

En donde:

n : Tamaño de muestra

p y q : Probabilidad de seleccionar a un sujeto. Se tomará en este caso el valor de 0,5 (50%) para cada uno.

e : Error estadístico. Se toma de 0,05

z : Se relaciona con el nivel de confianza. Se establece en 95%, por tanto el valor para z es de 1.96

N : Tamaño poblacional. En este caso total de estudiantes del programa

Posteriormente, la distribución de la muestra por semestres académicos se toma teniendo en cuenta el porcentaje de estudiantes matriculados en cada semestre con respecto al total de ellos, y teniendo en cuenta el tamaño de muestra obtenido con base en la fórmula descrita anteriormente y los porcentajes por semestre, se genera la distribución de la muestra para cada uno de ellos. Se utiliza el método de números aleatorios para seleccionar los estudiantes por semestres académicos.

RESULTADOS

El sistema permite diseñado contiene las siguientes funcionalidades

CONFIGURACIÓN GENERAL: En este ítem se agrupan las funcionalidades que hacen referencia a parametrizaciones o gestiones básicas, entre ellas encontramos: Gestión de un bancos de preguntas de diferentes tipos (abiertas, de alternativa múltiple, de alternativa única, mixtas); sincronización de programas, programar restricciones a nivel de datos, medir el grado de cumplimiento.

Criterios de acreditación: en este ítem se agrupan la gestión de los factores, características e indicadores que hacen parte de los lineamientos que se evalúan para la acreditación. Las principales funcionalidades son: Gestionar criterios de autoevaluación (Factores, características e indicadores); ponderación y valoración de criterios de Autoevaluación.

ENCUESTAS: Esta ítem permite la gestión de las encuestas necesarias para el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación de los programas. Permite: Generación de encuestas, configurar encuestas, aplicación de encuestas (Docentes, estudiantes, egresado, administrativos, empresarios), medir tasa de participación, administrar las fechas de aplicación de encuestas,

RESULTADOS DE LA AUTOEVALUACIÓN: Este ítem permite la administración de la información generada por SAAI. Dentro de los resultados de los procesos de autoevaluación el sistema permite: Conocer el resultado de las preguntas por cada indicador; conocer por programa el resultado de los diferentes factores de acuerdo al alcance (Pregrado, posgrado); visualizar y comparar los resúmenes de los porcentajes obtenidos para cada factor en los últimos tres años. Gestionar que los ítems que sean necesarios puedan diligenciarse en un plan de mejoramiento como resultado del proceso.

RESULTADOS DE APLICACIÓN: Como resultados de aplicación del modelo la Universidad de Pamplona ha logrado obtener en el 2012 la renovación del Registro Calificado de ocho programas, a la fecha se espera la resolución de renovación de nueve y a la espera de la renovación de la acreditación de cuatro programas de pregrado.

CONCLUSIONES

El software informático desarrollado por la Universidad de Pamplona (Colombia) puede ser aplicado para el manejo de la información en procesos de autoevaluación de programas con miras a la acreditación tanto de programas académicos como de Instituciones.

El Software informático que soporta el Sistema de Autoevaluación y Acreditación Institucional de la Universidad de Pamplona (Colombia) es una herramienta tecnológica que procesa la información y esta parametrizado para arrojar resultados de forma cuantitativa y cualitativa, además, de la trazabilidad de la información, lo cual se constituye en una herramienta gerencial para la mejora continua de los programas académicos y las instituciones de educación superior.

BILBIOGRAFÍA

BIBLIOGRAPHY CNA. (2006). *Lineamientos para la acreditación de programas* (Vol. 1). Bogotá, Cundinamarca, Colombia: CNA.

MEN. (28 de mayo de 2010). Oferta de programas academicos en Colombia. *Decreto Ley 1295 de 2010* . Bogotá, Cundinamarca, Colombia.

**EXPERIENCIAS EN EVALUACIÓN
DE PLANES DE ESTUDIO,
CON EXÁMENES DE CERTIFICACIÓN PROFESIONAL**



EXPERIENCIAS EN EVALUACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO, CON EXÁMENES DE CERTIFICACIÓN PROFESIONAL

Gilberto Romero Moreno
Heriberto Encinas Velarde
Universidad de Sonora.

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Sonora, es la institución de educación superior más importante del noroeste del país, habiendo cumplido setenta años el pasado mes de Octubre. El Programa de Arquitectura tiene diez y siete años operando, han egresado mas de 600 alumnos y se han titulado al mes de octubre del 2012, un total de 389 arquitecto.

Siempre en conformidad con las políticas institucionales de la Universidad de Sonora, el programa de arquitectura cumple con los altos estándares de calidad académica indicados por el plan institucional. Con dos programas académicos en su haber, el original del 1995-2 y el nuevo plan del 2006-2.

El presente documento describe el procedimiento de evaluación académica que permitirá detectar el nivel de manera comparativa que alcanzaron los alumnos, regulares e irregulares del programa original y del nuevo programa. Por medio de la aplicación de una evaluación de conocimientos generales, que en igualdad de circunstancias se les aplicó a dos grupos de último semestre. Es importante señalar que este estudio implicó un tiempo mayor a un año, debido a los periodos de egreso de nuestra institución (cada año una generación).

PROGRAMA DE ARQUITECTURA:

El lunes 25 de septiembre de 1995 inicia sus actividades los cursos del Programa de Arquitectura de la Universidad de Sonora, con una matrícula de 70 alumnos y una planta docente de 19 profesores. La matrícula cada año aumentaba poco a poco. Para el ciclo 1997-2, el programa ocupaba dos plantas del edificio 3K, contando en ese momento con más de 150 alumnos inscritos y 80 alumnos de nuevo ingreso. Hasta que en el ciclo 2000-2 el programa ocupa el nuevo edificio de Arquitectura y Artes Plásticas, nombrado 30, con 300 alumnos inscritos y 91 de nuevo ingreso. Quedando terminado completamente el edificio para el ciclo 2001-2.

ACREDITACIÓN DEL PROGRAMA DE ARQUITECTURA:

El 15 Junio de 2005, siendo Coordinador del Programa de Arquitectura, el M. en Arq.O Juan Luis Loredó López, recibe la acreditación de calidad por parte del Consejo Mexicano de Acreditación de Enseñanza de la Arquitectura, A.C. (COMAEA).

Una de las observaciones más importantes de 2005, fue la longevidad del plan vigente, por lo que el Maestro Loredó López, inicia los trabajos del nuevo plan, el cual inicia sus actividades el semestre 2006-2.

Dando continuidad a los trabajos de acreditación, siendo Coordinador del Programa de Arquitectura, el Ing. Heriberto Encinas Velarde, recibe la Reacreditación de calidad por parte del COMAEA, el 1ero de Julio de 2010, teniendo una vigencia hasta el 30 de Junio de 2015.

Una de las observaciones más importantes del proceso de acreditación del 2010 fue la necesidad de reforzar el programa de arquitectura, solicitando a la institución un mayor control sobre su administración y sobre sus actividades académicas. Con ello se logro la creación del Departamento de Arquitectura y Diseño en Noviembre del 2010, asumiendo el Ing. Encinas Velarde la Jefatura el 10 de Marzo del 2011.

El Programa de Arquitectura en cumplimiento de las recomendaciones hechas por los organismos de acreditación, COMAEA en su momento, ANPADEH en la actualidad, y en la medida que las políticas institucionales de la Universidad de Sonora lo han permitido ha ido avanzando constantemente en su mejoramiento académico.

En este momento se encuentra trabajando el comité de revisión del plan de estudios, con posibilidades de tener la nueva versión para el semestre 2013-2.

EXAMEN PARA DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN. Planes 1995-2 vs 2006-2.

El Colegio de Arquitectos de la Ciudad de Hermosillo, obtiene en Marzo del 2005 la constancia de idoneidad como Organismo Certificador por parte del Gobierno del Estado de Sonora, como parte de los compromisos que el CACH se compromete a cumplir. A partir de esto, establece un convenio con la Universidad de Sonora y el Programa de Arquitectura, para la elaboración del Examen de Certificación de Conocimientos (EXACTO) que se aplicará como elemento evaluador de los Arquitectos interesados en Certificarse Profesionalmente.

La Comisión de Certificación Profesional del Ejercicio de la Arquitectura en el Estado de Sonora (CCPAS) solicita al Programa de Arquitectura que aplique el 1 de Junio de 2006, el primer Examen de Certificación de Conocimientos a 36 aspirantes a ser certificados, desde esa fecha se han aplicado ocho exámenes, todos distintos, con más de 100 aspirantes. Además, el 16 de Noviembre del 2007 se firma el Convenio de Mutuo Reconocimiento entre Arizona y Sonora, por medio del cual arquitectos certificado por el CCPAS, con los exámenes aplicados por el Programa de Arquitectura, pueden obtener su registro como Arquitectos en Arizona. Hasta 2010, se ha entregado registro como arquitectos en Arizona, a más de veinte arquitectos sonorenses.

Con estos antecedentes, en común acuerdo con la Presidenta del CACH, Arq. Emma Almada Murillo y con el Coordinador del Programa de Arquitectura, Ing. Encinas Velarde, se planteo la posibilidad de utilizar el Primer Examen de Certificación de Conocimientos EXACTO-01, el cual ya no se volvería a aplicar para efectos del CCPAS, para instrumentarlo como base de nuestra Evaluación Diagnóstico del Programa de Arquitectura, observando las siguientes consideraciones:

1. Este examen se le aplicó en Junio del 2006 a un grupo selecto de 36 arquitectos lo cual nos da una base de profesionistas de muy diversas características, con una evaluación que podría utilizarse como referencia alterna.
2. De acuerdo con once de los dieciséis maestros que impartirían el último semestre del plan 1995-2, los cuales aceptaron se les aplicara el mismo examen EXACTO-01, que también servirían de referencia.
3. Con la posibilidad de aplicarles este mismo examen a los últimos alumnos por egresar del plan 1995-2, 93 en total y a los primeros alumnos en egresar del plan 2006-2, 44 en total, se les aplicó el mismo examen EXACTO-01.

Siempre guardando el anonimato de los resultados de todos los exámenes antes descritos y entregándoselo a los participantes de manera individual los resultados de sus exámenes.

En total tendríamos una base de datos conformada por 36 profesionistas, 11 catedráticos y 137 alumnos, de donde podríamos obtener algunos comparativos interesantes, sobre todo entre los alumnos de los dos planes de estudios el original y el nuevo.

Estos resultados permitirán reforzar los cambios o modificaciones que al plan del 2006-2 se le pretenden hacer para el próximo plan del 2013-2.

DESCRIPCIÓN DEL EXAMEN

Definición que del examen utiliza el CCPAS: *“El Examen de Certificación de Conocimientos (EXACTO) es una prueba confiable, válida, pertinente y objetiva, empleada para procesos de selección de aspirantes arquitectos para obtener la certificación profesional. Su objetivo es medir las habilidades y conocimientos de los sustentantes que desean certificarse ante la Comisión de Certificación Profesional del Ejercicio de la Arquitectura en el Estado de Sonora (CCPAS)”*.

El examen incluye cien (100) preguntas, con las cuales se evalúan las siguientes áreas del conocimiento: Teoría, Historia, Composición Arquitectónica, Construcción, Reglamentación-normatividad, Instalaciones e informática.

Las preguntas que integran el examen son del tipo opción múltiple, cada una posee cuatro opciones de respuestas y han sido cuidadosamente diseñadas, por lo que es pertinente aclarar que su respuesta no depende de una interpretación, siempre hay una sola respuesta.

Actualmente existen ocho versiones de EXACTO, todos equivalentes en contenido y grado de dificultad. Sin embargo, cada cuadernillo contiene una mezcla distinta de reactivos y opciones de respuesta, por lo que es inútil intentar aplicar una clave de respuestas de otras versiones o memorizar preguntas o las respuestas.

Habilidades y conocimientos que se evalúan. El proceso de razonamiento implica reconocer distintas situaciones y alternativas: identificarlas o diferenciarlas, transferir lo conocido a otras circunstancias, descubrir todos y partes, comparar, seleccionar, juzgar, evaluar. Para ello se debe observar cuidadosamente, discernir, identificar semejanzas y diferencias, establecer relaciones, reconocer congruencias e incongruencias, ordenar y seguir secuencias o procesos.

De manera particular el EXACTO evalúa los siguientes tópicos:

1. Procesos académicos y su seguimiento como una manera de elevar el nivel de conocimientos que permita que el arquitecto se mantenga vigente con experiencia, autonomía, compromiso y responsabilidad.
2. Procesos de práctica profesional ética y responsable, de acuerdo a la normatividad vigente en el Estado de Sonora.
3. Desarrollo y aplicación de procesos tecnológicos aplicados a la elaboración de proyectos, así como los utilizados en obra para control y supervisión de la misma.
4. Adecuación de los procesos de composición y realización a las condiciones
5. climáticas de nuestra región.
6. Legislación y normatividad que asegure la protección del usuario, así como salvaguardar los intereses de la sociedad, de la arquitectura, del medio ambiente, de la sustentabilidad, de la cultura y de la salud.

Con los anteriores tópicos se puede tener la certeza del compromiso que cada profesional de la arquitectura deberá exhibir al momento de la evaluación, buscando siempre cumplir con ellos y con la evaluación mínima.

Como se ve de manera claramente, el examen esta dirigido a evaluar la situación de arquitectos profesionales que entienden el compromiso de la certificación como parte de su mejora continua. Por ello se vio las excelentes posibilidades de aplicar como referente para el Diagnostico y la Evaluación de los alumnos del último semestre de ambos planes.

DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN DE LOS EXÁMENES

En el caso del EXACTO-01 aplicado a los arquitectos aspirantes a la certificación, este se aplicó en las instalaciones del Colegio de Arquitectos el 1ero de Junio del 2006. En esa ocasión el examen lo presentaron 36 arquitectos y tuvieron dos horas para realizar el examen. En general los resultados fueron bastante buenos y las evaluaciones cumplieron con las expectativas planteadas originalmente.

En el caso de los once maestros del Curso Integral de Titulación (Decimo Semestre), que decidieron presentar el examen, este se aplicó en Junio de 2010 en el aula del Laboratorio de Medio Ambiente. Se ofrecieron dos horas para contestar el examen y los resultados fueron bastante variados. Algunos con altas evaluaciones y alguno con evaluaciones inclusive no aprobatorias. Causando algún descontento, pero en lo general se obtuvieron buenos comentarios del examen y de sus resultados.

En el caso de los alumnos del último semestre del plan 1995-2, estos presentaron el examen en el auditorio de Ciencias Químicas. Esta población estaba conformada por alumnos regulares e irregulares. El promedio general fue apenas aprobatorio y también con extremos interesantes. Para este examen contamos con el apoyo de varios maestros del semestre y fueron bastantes los comentarios donde los muchachos externaban su preocupación por que sentían que iban a salir mal. En este caso siempre se les insistió que nada tendría que ver con sus evaluaciones finales, que esto era simplemente un ejercicio para poder diagnosticar las diferencias entre los dos planes.

Por último los primeros alumnos egresados del plan 2006-2, presentaron su examen en marzo del 2011, con la participación de 44 alumnos. Aquí el promedio subió sensiblemente, habiéndose presentado más alumnos con calificaciones sobresalientes. De manera previa, los muchachos se quejaron de que iban a salir muy mal, sin embargo los resultados no mostraron eso.

RESULTADOS DE LOS EXÁMENES

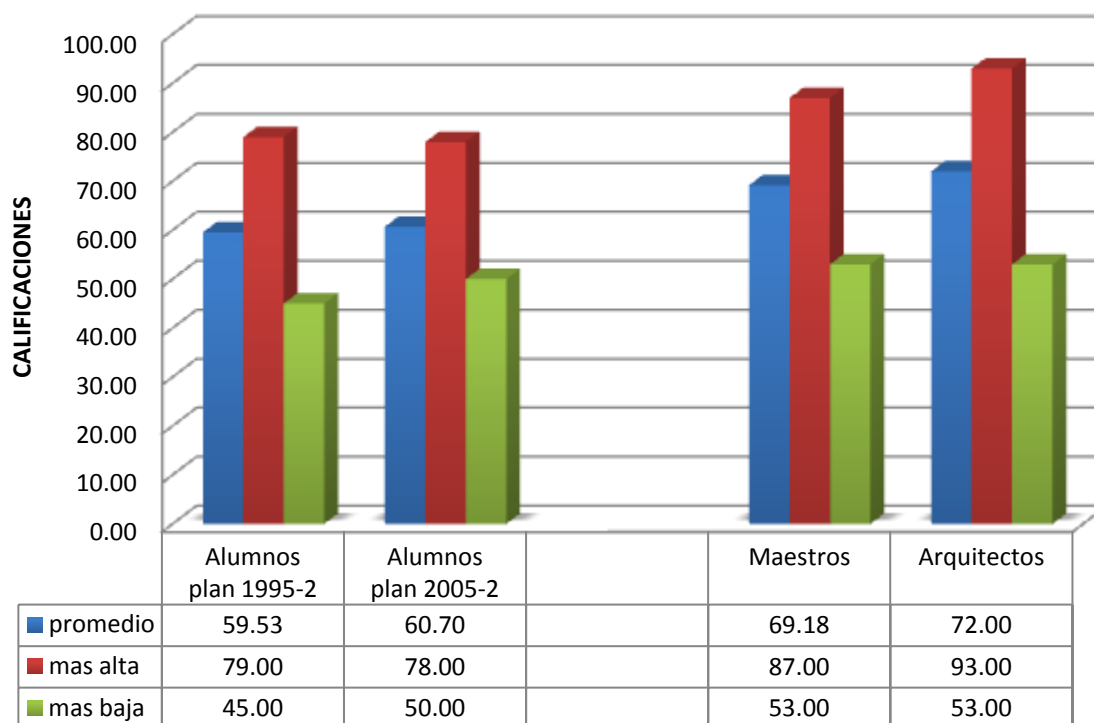
El primer comparativo que podemos observar al obtener los resultados de cada grupo evaluado, cual fue el promedio general, la calificación más baja y la más alta. En la gráfica anexa, se observa en los alumnos del plan 1995-2 y los del plan 2006-2, una ligera mejora en el promedio general. Siendo la calificación mas baja la del plan original, pero también la más alta. En cambio la distancia entre la más baja y la más alta del plan 2006-2 es menor. Eso nos indica la homogeneidad de la generación 2006-2, en sus resultados.

Si utilizamos como referencia las evaluaciones de los Maestros y de los Arquitectos, veremos que los promedios son sensiblemente más altos que los de los alumnos, pero las calificaciones más bajas NO están demasiado arriba de las más bajas de los alumnos.

Es interesante ver que las distancias entre los promedios de los Maestros y de los Arquitectos son muy cercanas, igual las calificaciones mas altas y las más bajas fueron idénticas.

En este primer ejercicio se nota una leve mejoría en la evaluación de los alumnos del plan 2006-2 con respecto a los del plan original.

CALIFICACIONES PROMEDIO, MÁS ALTA Y MÁS BAJAS DE CADA GRUPO



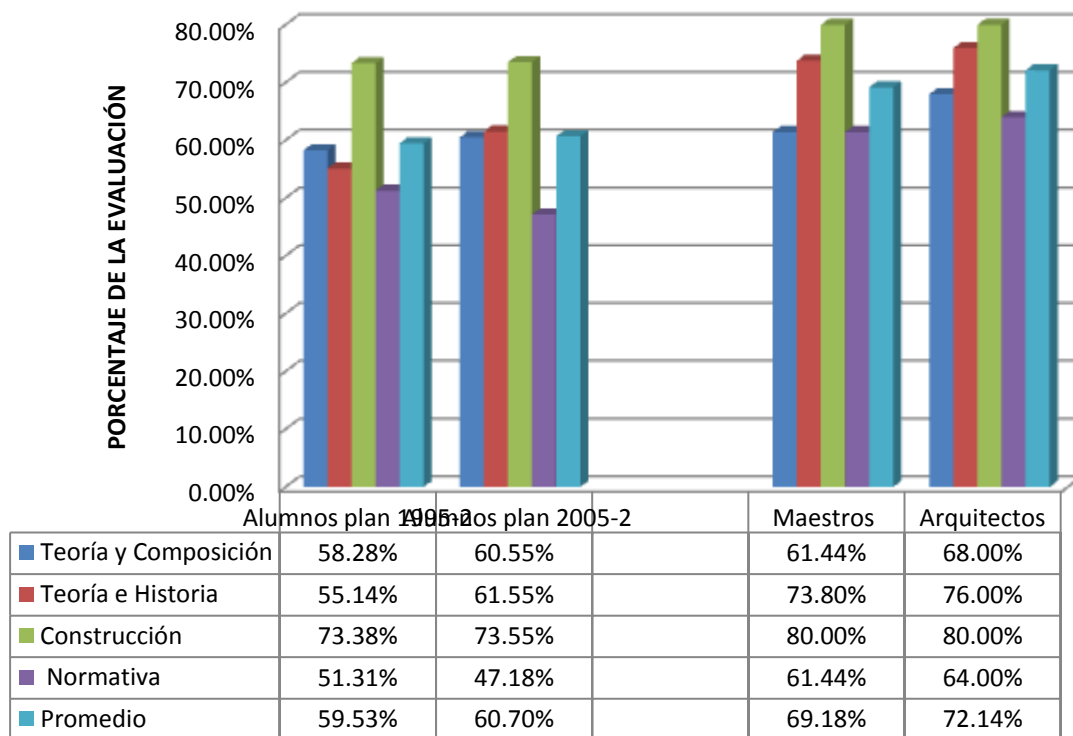
El segundo comparativo los hicimos con base a los resultados de las evaluaciones, obteniendo los promedios por grupo de las cuatro áreas que se evalúan en los exámenes: Teoría y Composición, Teoría e Historia, Construcción y Normativa. Además de un promedio general que cuadra con el promedio obtenido en la tabla anterior.

Si comparamos primero a los alumnos, veremos que en las primeras tres áreas, los resultados de los muchachos del plan 2006-2 son sensiblemente más altos o iguales que los del plan original. En el tema de la Normatividad es donde estos papeles se voltean y los alumnos del plan 1995-2 sobrepasan a los del nuevo plan. Es interesante que el tema más fuerte para los dos grupos de alumnos sea el de Construcción.

Ahora bien si comparamos a los Maestros y a los Arquitectos, veremos que el tema más débil para estos últimos es la Normatividad, mismo caso que en los alumnos. En cambio para los Maestros el tema de Teoría y Composición, es tan bajo como el de la Normativa. Este punto se podría analizar aparte, dada su importancia. En ambos casos, igual que los alumnos, la evaluación más alta, con la misma calificación inclusive es el tema de Construcción.

Si vemos con detenimiento las gráficas de los cuatro grupos veremos que los perfiles son similares, aunque las evaluaciones de los Maestros y de los Arquitectos son más altas, las fortalezas y las debilidades son similares.

EVALUACIÓN POR AREA DE CONOCIMIENTO Y PROMEDIO



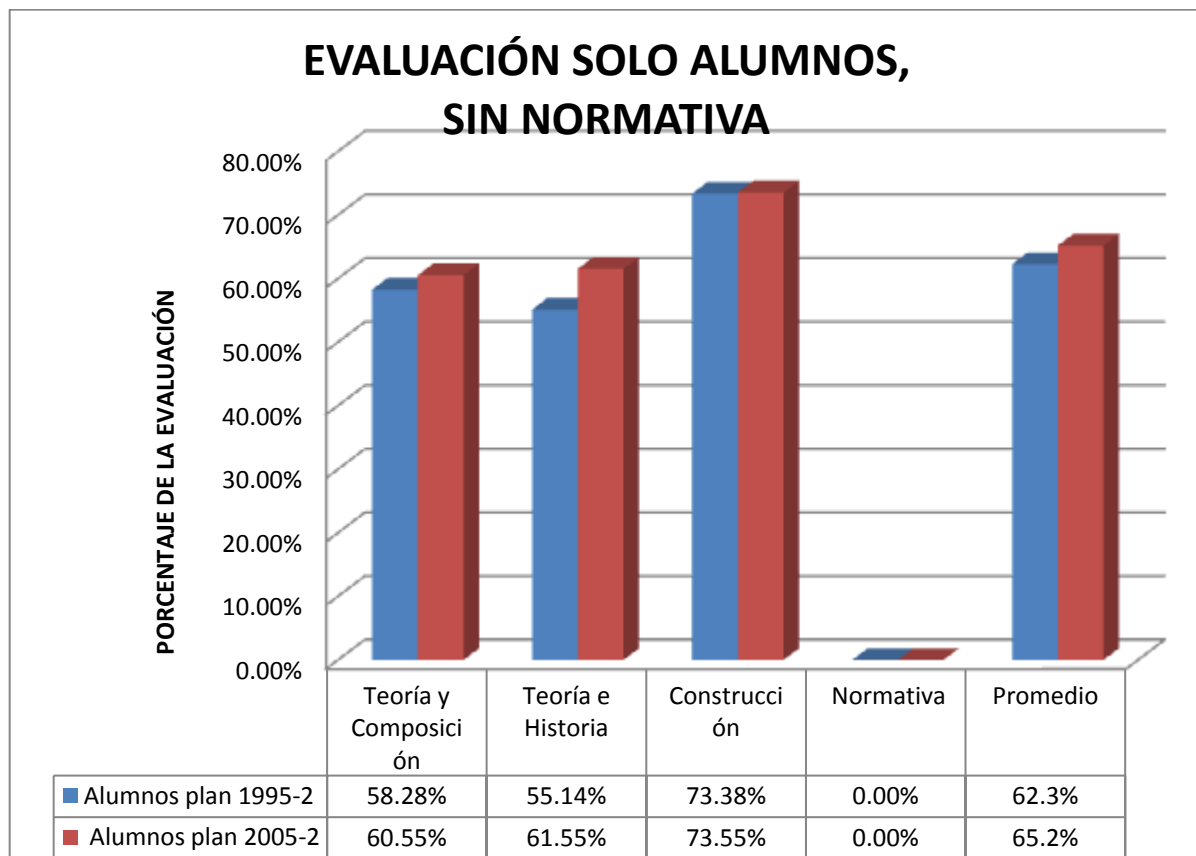
Como una reflexión final, si comprendemos que este examen se aplicó a los alumnos en el entendido que no tienen la misma experiencia que pueden tener los Maestros y los Arquitectos, veremos que el área de Normatividad es la que más refuerzo necesita, aunque esta área de la evaluación esta mucho más ligada al ejercicio profesional, que a las actividades académicas propiamente dichas.

Si tomamos esta misma gráfica, comparando solamente a los alumnos, dejando fuera a los otros dos grupos y si además eliminamos la columna del tema de Normativa, que veremos ahora en la nueva gráfica, se producen algunos cambios interesantes.

Primero al quitar la Normativa, reduciremos los temas a evaluar a los tres principales temas “académicos” del examen, dejando fuera al principal tema de la “práctica profesional”. De esa manera podremos comparar temas normalmente más fuertes para los alumnos.

Primero suben los promedios sensiblemente y por otro lado los Alumnos del plan 2006-2 se separan sensiblemente de sus compañeros del plan original. Manteniéndose muy por encima el tema de Construcción y teniendo que reforzar los dos temas teóricos, el de Composición y el de Historia.

Aquí vemos como resultado aparente, que los alumnos del último semestre por la propia inercia terminal de las actividades académicas y por un franco inicio de las actividades de la práctica profesional, se alejan de los temas teóricos y se acercan más a los temas prácticos.



CONCLUSIONES DE LAS EXPERIENCIAS EN EVALUACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO CON EXÁMENES DE CERTIFICACIÓN PROFESIONAL

La cooperación entre instituciones académicas y grupos de profesionales del gremio, permiten enriquecer en ambos sentidos estas entidades. El haber realizado los exámenes de Certificación utilizados por el CCPAS nos dieron la oportunidad de aprovechar una herramienta de evaluación en uso en el ámbito profesional, para tener un procedimiento ya probado para evaluar la situación académica de dos grupos de alumnos producto de dos distintos planes de estudio. Como resultado de estas evaluaciones, podemos concluir que si es viable utilizar estas herramientas y que nos permitieron detectar, primero la mejora en la calidad de las evaluaciones de los alumnos por egresar del nuevo plan, en comparación de los alumnos del plan original.

Como se observa, uno de los puntos que provocan diferencias entre profesionistas y estudiantes a punto de egresar, es lo referente a normatividad. Esto se corregiría mediante la impartición de materias optativas para cubrir esa área y adelantar la curva de aprendizaje en el recién egresado.

Otro punto es la diferenciación entre planes de estudio. El plan 2006-2 en su fase terminal, esta enfocado hacia las áreas de construcción y proyecto. Esto provoca que el arquitecto a punto de egresar tenga un conocimiento más actual de dichas áreas, las cuales refleja en los resultados del examen. Sin embargo, la formación del estudiante se cumple en todos los aspectos formales del proceso educativo.

El resultado nos muestra una conformación muy similar en las tres grupos que participaron en la realización de este examen: el arquitecto profesionista, el arquitecto docente y el estudiante de arquitectura próximo a egresar. Sus resultados, salvo el aspecto normativo, son muy similares, lo que implica que la formación que ofrece la Universidad de Sonora, en el Programa de Arquitectura, es la de arquitectos dedicados a la práctica del proyecto y su construcción, y no

a las áreas teóricas y de investigación. Esto es importante, ya que la formación de estudiantes en esas áreas implica un proceso posterior, que se ofrecerá en alguna maestría o doctorado.

Además nos permitirá establecer criterios para mejorar el plan en proceso de revisión 2013-2, para poder incluir de manera objetiva y como resultado de esta investigación los elementos necesarios para mejorar las fortalezas y aplicar los refuerzos necesarios para apuntalar los temas más débiles de la evaluación. Este estudio será soporte en el proceso de revisión 2013-2 que realiza la Institución.

APORTES PARA UN MODELO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: FUNCIONES SUSTANTIVAS Y COMPONENTES ESTRATÉGICOS



APORTES PARA UN MODELO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: FUNCIONES SUSTANTIVAS Y COMPONENTES ESTRATÉGICOS

María Adela Monge

mmonge@uncu.edu.ar

María Elizabeth Fregotti

efregotti@uncu.edu.ar

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia tiene como objetivo compartir una propuesta de evaluación institucional inspirada en el particular proceso de planificación estratégica que está llevando adelante la Universidad Nacional de Cuyo, ubicada en la provincia de Mendoza de la República Argentina.

En primer lugar, se abordan desde una mirada histórica los procesos de apropiación de los dispositivos evaluativos en las universidades nacionales argentinas en el marco de las reformas universitarias iniciadas en la región de América Latina durante la década del `90.

En segundo lugar, se analiza el discurso institucional sobre evaluación en la educación superior argentina a través de los principales documentos elaborados por el organismo competente, a saber, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que comienza a funcionar en 1996.

En tercer lugar, se define el marco político-ideológico desde el cual la Universidad Nacional de Cuyo ha decidido emprender sus esfuerzos institucionales de planificación en la búsqueda por lograr mayores niveles de pertinencia y brindar respuestas a las necesidades y demandas sociales. Posteriormente, se presentan los componentes estratégicos desde los cuales se pretende realizar la mirada evaluativa de las funciones sustantivas, de apoyo y complementarias de la Universidad.

Finalmente, se presentan las conclusiones en términos de desafíos generales para las evaluaciones universitarias y de los retos particulares de esta propuesta a nivel institucional.

UNA MIRADA HISTÓRICA SOBRE LOS PROCESOS DE APROPIACIÓN DE LOS DISPOSITIVOS EVALUATIVOS EN ARGENTINA

En términos globales, desde la Conferencia Mundial de Educación Superior celebrada en París en 1998, la evaluación y la pertinencia institucional comienzan a aparecer como fundamentales para la rendición social de cuentas de las instituciones de educación superior.

En el diseño y la elaboración de las reformas de la educación superior latinoamericana adquirieron un protagonismo central nuevos actores como los organismos internacionales, específicamente el Banco Mundial. La calidad, eficiencia, evaluación institucional, acreditación y mayor articulación con el sector productivo se convirtieron en los ejes de las reformas. (SUASNÁBAR, 1999)

Mollis, siguiendo a Bourdieu propone que el conjunto de teorías, discursos, saberes consagrados y prácticas sociales que operan en torno a la evaluación de la universidad, conforman un campo. Y como en cualquier campo hay disputas de poder, donde se ponen en juego intereses y valores que posicionan a los sujetos en las distintas luchas. Según Bourdieu, las posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, también por su situación actual y potencial en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder (o de

capital) - cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo (BOURDIEU, 1995). Las universidades se convierten así, en un espacio institucional de lucha por definir y redefinir en cada proceso histórico las significaciones y las prácticas evaluativas concretas.

El concepto de “calidad de la educación superior” es un concepto imposible de definir de modo unívoco y homogéneo, dada su naturaleza política, multidimensional y subjetiva (VAN VUGHT citado por MOLLIS, 1999). En este sentido, tres preguntas son clave para reflexionar sobre la importancia de la evaluación institucional:

1. ¿cuáles son los objetivos reales de la evaluación: mejorar la institución y desarrollar la confianza institucional u ocuparse de los procedimientos formales para satisfacer los requerimientos burocráticos de la agencia de acreditación?
2. ¿la evaluación puede promover cambios institucionales y alentar a los actores para que cambien?
3. ¿la participación de los evaluadores externos tiene como objetivo controlar la institución o contribuir a generar mayor confianza y madurez institucional?

La mayoría de los autores consultados afirma que “la cultura evaluativa está aquí para quedarse”, lo cual se confirma por varias tendencias: la existencia de agencias de acreditación o medición de la calidad de la educación superior a nivel nacional y supranacional; el desarrollo sostenido de los procesos y mecanismos de “autoevaluación institucional”; la existencia de la revisión o “evaluación por pares” como un modelo general de medición de la calidad ampliamente consensuado; y finalmente, la producción de información, en términos de los resultados de las mediciones con la finalidad de promover la confianza social en la función que dichas instituciones cumplen. (MOLLIS, 1999)

En la Argentina, la necesidad de evaluar y la preocupación por la calidad universitaria fueron problemas asumidos en la década del '90 desde el campo económico con un claro enfoque eficientista y neoliberal. En términos de políticas universitarias se caracterizó por el proceso de implementación de la reforma iniciado en 1993 con la creación de la Secretaría de Política Universitarias (SPU), con la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995 y por su intermedio, la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que comenzó a funcionar a mediados de 1996.

La nombrada ley introdujo cambios sustantivos en lo que respecta a los históricos conceptos de autonomía, financiamiento y gobierno universitario. También, implantó cambios que afectaron las tradicionales prácticas universitarias, a través del inicio de procesos de evaluación institucional inéditos (internos como externos) mediante el establecimiento de organismos y actores dedicados exclusivamente a tal fin.

Actualmente, los desafíos para la educación de América Latina se expresaron en la provincia de Santa Fe (Argentina). Representantes de gobiernos y universidades de los países que conforman la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) se reunieron para comenzar a acordar los lineamientos que la región se propone cumplir en materia de educación superior. En el documento síntesis del Seminario Regional denominado, *Calidad, equidad y financiamiento de la educación superior* se advirtió sobre “la importancia de fortalecer y coordinar los mecanismos de evaluación y acreditación a nivel nacional y regional” (FUNES, 2012).

En definitiva, el campo evaluativo argentino y latinoamericano continúa definiendo sus límites. Una reflexión muy valiosa de Mollis es que entre la heteronomía producida por el marco regulatorio formulado en los '90, los agentes de control y la autonomía de las instituciones, en el medio, quedan los actores que son los únicos sujetos con capacidad para apropiarse de los conflictos para mejorar y ayudar a crecer (o no) a su propia institución.

EL DISCURSO INSTITUCIONAL SOBRE LOS PROCESOS EVALUATIVOS

EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ARGENTINA

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) comenzó a funcionar en agosto de 1996. Según su documento principal *Lineamientos para la Evaluación Institucional* (1998), la necesidad de comenzar con este tipo de prácticas institucionales es una consecuencia, entre otros factores, de la ampliación y consolidación de la autonomía universitaria, de la expansión de la matrícula y, de la multiplicación y diversificación de los establecimientos de educación superior; como así también, de los acelerados cambios sociales y económicos que exigen nuevas respuestas. Se insiste en la necesidad de sostener la premisa básica del respeto irrestricto a la autonomía universitaria. Este valor se expresa en el reconocimiento del proyecto institucional que cada universidad determine para sí misma.

La CONEAU considera la evaluación institucional como un proceso complejo que contempla dos fases: la autoevaluación y la evaluación externa, cada una de ellas con diferentes actores. La primera debe aportar una comprensión profunda de la institución, debe producir juicios de valor basados en fundamentos empíricos y conceptuales debidamente establecidos. En la evaluación externa se aprecia la organización y el funcionamiento de la institución, se observa la trama de su desarrollo, se valoran los procesos, los resultados y se recomiendan cursos de acción. La realizan pares evaluadores que no pertenecen a la propia institución universitaria.

Según la CONEAU, la evaluación institucional debe servir para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones, por ello debe realizarse en forma permanente y participativa, y debe ser un proceso abierto y flexible. En Argentina, se propuso inicialmente realizar la evaluación institucional a partir de las funciones sustantivas de las universidades, es decir: docencia, investigación, desarrollo, extensión, producción de tecnología y transferencia, gestión (sólo para las Universidades Públicas Nacionales).

LA COMBINACIÓN DE LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS Y LOS COMPONENTES ESTRATÉGICOS:

APORTES DEL PLAN ESTRATÉGICO 2021 DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Según la CONEAU, así como la historia de la institución constituye un marco, un contexto que da cuenta de la especificidad, de la particularidad de la propia institución, el proyecto institucional es la encarnación de los objetivos abstractos de cada institución en una coyuntura particular en un momento histórico dado.

En términos de la educación superior en general, desde la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) realizada en Colombia en el año 2008, como en la Conferencia Mundial del 2009, se convoca a las instituciones de educación superior, y en especial a las universidades nacionales, a que encaminen sus esfuerzos a satisfacer las necesidades sociales de sus comunidades, con el apoyo de sus gobiernos; respetando la autonomía universitaria y brindando a todas y a todos, una educación equitativa, pertinente y con calidad (UNESCO, 2009).

Asimismo, desde la primera declaración se establece la definición de la educación como “bien público social, derecho humano universal y responsabilidad del Estado”, lo cual ha orientado, en muchos casos, el devenir reciente de las universidades en general y de las universidades públicas, en particular.

En Argentina, estas concepciones también han sido resignificadas y reapropiadas a través de diversas declaraciones. A modo de ejemplo, se puede citar el documento elaborado por el Consejo Interuniversitario Nacional (organismo que concentra a los rectores de todas las universidades públicas del país) denominado *Las universidades públicas en el año del Bicentenario* (2010). En él se enuncia con claridad que el pueblo argentino demanda, hoy más que nunca a las universidades, aportes que contribuyan significativamente al logro de un desarrollo sustentable, soberano y con justicia social.

En esta dirección, la Universidad Nacional de Cuyo hace alrededor de una década que ha experimentado un proceso de apertura creciente hacia la sociedad de Mendoza. Ha iniciado la construcción de un camino orientado a la escucha activa de las demandas sociales, necesaria para la autorreflexión institucional con pertinencia social. Una muestra clave de

ello, es el estudio iniciado en 2008 por el Consejo Asesor Permanente de la Universidad, sintetizado en el libro *Demanda Social a la Universidad* que consistió en diferentes procesos de consultas a actores externos e internos de la Universidad.

A través de ellas, se pudo analizar y sistematizar las necesidades y demandas sociales respecto del rol social de la Universidad y de la pertinencia de la educación superior, a partir de las opiniones y expectativas expresadas por diferentes actores; como referentes políticos, sociales, económicos, culturales, religiosos, profesionales y gremiales de la comunidad mendocina; ciudadanas y ciudadanos; expertos en educación superior; y finalmente, estudiantes y docentes de la propia Universidad.

Asimismo, desde mediados del año 2011, la Universidad Nacional de Cuyo se propuso actualizar su oferta de carreras, desarrollando una metodología de análisis y un procedimiento institucional que permita construir una oferta cada vez más pertinente a las necesidades y demandas sociales. Mediante el proyecto denominado *Actualización de la Oferta Académica: ejercicio de Análisis y Planificación Prospectiva 2016- 2021*, se busca orientar las decisiones institucionales presentes y futuras encaminadas a la expansión y actualización de la oferta académica de la UNCuyo para el próximo decenio.

Es decir que, la importancia estratégica de atender a las necesidades y demandas sociales, y, la perspectiva de la pertinencia en la educación superior, son significaciones que están cada vez más presentes en las reflexiones y acciones de la Universidad Nacional de Cuyo.

Actualmente, nuestra institución se encuentra formulando el Plan Estratégico 2012-2021, que es una expresión más del fortalecimiento institucional alcanzado por los procesos de evaluación y planificación que viene sosteniendo la Universidad desde principios de la década del '90.

En el recorrido histórico, hay que remarcar que antes de la puesta en marcha de la CONEAU en 1996, ya habían completado su proceso de evaluación institucional las Universidades Nacionales del Sur, de la Patagonia Austral y de Cuyo, siendo las tres instituciones pioneras en este campo. Hasta el momento, cada institución ha mostrado diferentes niveles de apropiación de los dispositivos evaluativos por parte de la comunidad universitaria y diferentes niveles de arraigo en los espacios de gestión.

Durante el año 1992 se realizó la Primera Autoevaluación institucional de la UNCuyo orientada exclusivamente a analizar la función de docencia y en 1995 se realizó la Evaluación Externa; siendo la primera universidad pública en Argentina que llevó a cabo este proceso con anterioridad a la sanción de la Ley de Educación Superior. A partir de ambas evaluaciones se elaboró el Plan de Desarrollo Institucional 1999- 2004.

En el año 2000 se inició la Segunda Autoevaluación y en 2002 la Evaluación Externa correspondiente. El resultado de este proceso fue el Plan Estratégico 2004 y el Plan de Desarrollo Institucional correspondiente.

Para nuestra institución, el proceso de planificación estratégica es la oportunidad de definir “entre todos” el rumbo de la institución, en el marco de las profundas transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que atraviesan las sociedades contemporáneas; de decidir en relación a los desafíos que plantea la complejidad de las problemáticas actuales; y de dar respuestas frente a las tendencias y escenarios futuros de la educación superior.

En este sentido, se rescata el carácter flexible y participativo de la evaluación institucional ya que permite que sus distintos componentes puedan ser redefinidos en el tiempo en función de la experiencia acumulada y de los cambios ocurridos a partir de las demandas internas y externas a la institución.

La Universidad Nacional de Cuyo propone como forma de mejorar la calidad educativa planificar y evaluar las funciones sustantivas, de apoyo y complementarias en base a los siguientes componentes estratégicos: *1) inclusión social con calidad educativa pertinente, 2) aportes enfocados al desarrollo regional y nacional, y, 3) innovación en la gestión integral.*

Se entiende que para consolidar la dirección de los dos primeros es necesario problematizar sobre el marco normativo institucional actual, y fundamentalmente, lograr que éste se defina por un nuevo paradigma de gestión integral acoplado a las concepciones estratégicas. En definitiva, se busca que en dicho paradigma se puedan enmarcar, operativizar y operacionalizar las diversas intervenciones que desde las funciones sustantivas, complementarias y de apoyo la UNCuyo pretenda hacer en la próxima década, en términos estratégicos.

El primer componente, denominado *inclusión social con calidad educativa pertinente* está enmarcado en la agenda de la UNCuyo que es concordante con la agenda educativa nacional; que tiene entre sus objetivos revalorizar la educación pública y profundizar el impacto social de las políticas de inclusión educativa.

El desafío primordial sobre el que debe seguir trabajando la Universidad Nacional de Cuyo es el de desarrollar una política de inclusión, calidad y pertinencia para la educación superior, en un contexto nacional sinérgico.

En los últimos años, a nivel nacional, se han generado dispositivos institucionales materiales y simbólicos que permiten pensar en posibilidades reales de concreción de los ideales democráticos de participación, equidad e inclusión. Lo social se reconcilia con la política y, la ciudadanía participando, se perfila como parte de un proceso de construcción de una democracia más inclusiva de la mano de activas políticas públicas de inclusión social en materia de empleo, construcción de vivienda, democratización del acceso a la información, salud y educación.

Para que la UNCuyo pueda lograr ese desafío primordial, mencionado anteriormente, hay tener presente las principales tendencias de educación superior a saber: a) procesos de expansión y aumento de la complejidad de la demanda de educación superior; b) mayor participación del conocimiento en los procesos de agregación de valor; c) confrontación entre los procesos de globalización e integración de la educación superior y; d) la diversificación y mercantilización de la oferta educativa superior. (Área de Prospectiva UNCuyo, 2012)

El componente estratégico referido a los *aportes al desarrollo regional y nacional* surge a partir de la lectura de la compleja situación social provincial y nacional actual, sumada a la potencialidad que ofrece la recuperación de una posición activa del Estado como promotor y garante de la ampliación de derechos humanos, en especial de los económicos, sociales y culturales desde el 2003 en adelante.

En este marco, la UNCuyo intenta consolidarse como un actor relevante para contribuir a solucionar las problemáticas estratégicas, en términos de aportes concretos a la planificación, formulación (reformulación) y seguimiento de políticas públicas, basadas en un enfoque integral y territorial.

En relación con el tercer componente, *innovación en la gestión integral*, es preciso comprender a la gestión universitaria como un complejo de prácticas que incluye no sólo a las funciones administrativas (captación, orientación y utilización de los recursos necesarios para el cumplimiento de fines organizacionales), sino también la direccionalidad político-institucional, lo que implica la construcción de la misión de la gestión, la fijación de la orientación estratégica y la definición de estándares de calidad, planificación, seguimiento y evaluación de la ejecución de acciones.

Con este componente, entre otras cuestiones, se busca:

- Superar gestiones tradicionales de orden burocrático que en general tienden a la disociación y fragmentación, valorar la generación de procesos más democráticos, en términos de acceso a la información sobre las planificaciones de las diversas áreas/secretarías.
- Lograr una eficiente operatividad de la conducción de gobierno (de sus procesos de gestión) y una optimización de los recursos disponibles (humanos y financieros).

- Mejorar la capacidad de gobierno permitiendo emitir propuestas y respuestas, política y administrativamente organizadas, planeadas y viables, en el marco de una gestión eficiente y eficaz teniendo como horizonte la realización de verdaderos cambios en su entorno.

Con *innovación en la gestión integral* se propone desde la conducción de la Universidad la necesidad de asumir como método sistemático institucional la interacción entre reflexión y acción permanente. Las innovaciones en gestión implican oportunidades de cambio que no requieren demasiados recursos económicos. Se necesitan esfuerzos en cambiar estructuras mentales que permitan pensar alternativas de renovación organizacional instalando narrativas diferentes. Se trata de una tarea difícil, que requiere tiempo y fundamentalmente, la participación de la mayor cantidad de actores institucionales.

El Plan Estratégico 2012-2021 concebido en base a los componentes estratégicos propuestos- estará encaminado a viabilizar la profundización del cambio de paradigma paulatino pero persistente que la UNCuyo viene realizando desde hace una década acorde de las necesidades y demandas sociales.

CONCLUSIONES

En el marco de las profundas transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que atraviesan las sociedades contemporáneas, de los retos que plantea la complejidad de las problemáticas actuales, y de las tendencias y escenarios futuros de la educación superior, los desafíos a los que se enfrenta la universidad están acompañados por otros, que ponen en cuestión la propia organización interna de las instituciones de educación superior.

Es impensable que las universidades puedan ajustarse a los nuevos tiempos, si simultáneamente no preparan y modernizan su gestión incorporando las nuevas tecnologías y los nuevos saberes para hacer de la evaluación permanente y de la búsqueda constante del mejoramiento institucional una práctica efectiva y una dimensión de su gestión habitual.

En términos particulares, si bien la UNCuyo es una de las instituciones pioneras en incorporar dispositivos institucionales de evaluación, es necesario reforzar los procesos evaluativos sistemáticos con herramientas de monitoreo permanente y continuo que sirvan para ajustar las actividades habituales con el cumplimiento de las líneas de acción consensuadas como estratégicas.

En el marco de elaboración del Plan Estratégico 2021, se han realizado diferentes tipos de consultas como talleres participativos y encuestas de opinión a los principales actores de la comunidad universitaria que permitieron identificar los principales desafíos de la Universidad Nacional de Cuyo para la próxima década en función de los componentes estratégicos planteados inicialmente.

Varios de estos retos institucionales aparecieron como transversales en la búsqueda por lograr una universidad pública, gratuita y autónoma con inclusión social y calidad educativa pertinente, enfocada en aportar al desarrollo regional y nacional, y orientada a innovar en términos de la gestión integral.

En este sentido, para los decanos, docentes, graduados, estudiantes, personal de apoyo académico, secretarios de rectorado, entre otros actores, los principales *desafíos transversales* fueron:

- revisión y actualización de las carreras existentes, y ampliación de la oferta educativa en áreas de vacancia acordes a las necesidades y demandas provinciales, regionales y nacionales;
- contribución al desarrollo local de los territorios de manera sostenible y sustentable a través de la producción y transferencia de conocimientos científicos pertinentes;
- aporte al diseño, implementación y evaluación de políticas públicas a través de la formación de recursos humanos con calidad pertinente y generación de espacios multidisciplinarios tendientes a contribuir en la resolución de problemas de desarrollo social, económico y productivo regional y provincial;

- consolidación de prácticas de planificación, seguimiento, y evaluación como manera de fortalecer la institución a través de la aplicación de indicadores de resultados e impactos en la gestión universitaria;
- avance en la formación integral de los estudiantes a través del aumento de las pasantías y prácticas sociales educativas, el incentivo a la formación recreativa y artística, y en valores que favorezcan el compromiso ético de los graduados, entre otros aspectos.

En relación con el eje *inclusión social con calidad educativa pertinente*, los desafíos institucionales identificados fueron:

- profundización y consolidación de las políticas de expansión territorial tendientes a responder a las demandas educativas y sociales de los territorios en los niveles de pregrado, grado y posgrado;
- articulación con el sistema educativo provincial con acciones específicas para los estudiantes del nivel secundario;
- articulación vertical (pregrado y grado) y transversal (ciclo básicos comunes);
- promoción de políticas de becas y ayudas económicas, como también de políticas tendientes a la mejora del ingreso, permanencia y egreso;
- fortalecimiento de la divulgación y difusión científica como elemento estructurador de la inclusión social.

En términos de, aportes enfocados al desarrollo regional y nacional, los desafíos planteados fueron:

- consolidación de los procesos de articulación y vinculación con el Estado nacional y provincial, de modo que, se orienten acciones concretas para la implementación de planes estratégicos provinciales y nacionales;
- establecimiento de líneas de investigación prioritarias y pertinentes para el desarrollo social, económico y cultural provincial y nacional;
- fortalecimiento de los mecanismos de transferencia de conocimiento;
- desarrollo y consolidación de mecanismos de identificación de las necesidades y demandas.

Finalmente, en relación con los desafíos vinculados a la *innovación en la gestión integral*, los más destacados fueron:

- mejoramiento de los procesos de comunicación, articulación y vinculación institucional entre Unidades Académicas y Rectorado, procurando generar una ruptura con los intereses corporativos;
- aumento del intercambio con otras Universidades Nacionales y Latinoamericanas;
- incorporación e implementación de instrumentos informáticos para la gestión que contribuyan a integrar la dinámica institucional y administrativa y a facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje;
- inicio y/o fortalecimiento de procesos de integración de la gestión académica e institucional inter e intra-facultades;
- reformulación de procedimientos institucionales y curriculares para flexibilizar las trayectorias académicas estudiantiles;
- establecimiento de mecanismos de revisión y actualización de planes de estudio;
- aumento de la vinculación y articulación de la investigación con organismos de ciencia y técnica externos;
- desarrollo de la gestión del cambio en la Universidad y de reformas institucionales acorde a las nuevas visiones.

Para llevar adelante una propuesta de evaluación institucional como la que se pretende, es decir, que combine las funciones sustantivas, de apoyo y complementarias en función de los componentes estratégicos serán necesarias varias etapas de trabajo y altos niveles de participación de la comunidad universitaria.

En términos propositivos, será necesario en primer lugar, la constitución de un equipo técnico-político que actualice y sistematice la información existente acerca de las funciones universitarias clásicas. En segundo lugar, la constitución de grupos participantes pertinentes institucionalmente, cuyas tareas serán definir los criterios políticos acerca de cómo clasificar la información relevada a partir de los componentes estratégicos de inclusión social con calidad educativa

pertinente, aportes enfocados al desarrollo regional y nacional e innovación en la gestión integral. Además de validar el proceso metodológico mediante instancias participativas y sistemáticas.

En definitiva, retomando a Mollis, son los diversos actores institucionales los únicos sujetos capaces de apropiarse de los conflictos y de construir un futuro mejor o peor para su propia institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo Asesor Permanente CAP-UNCUYO. (2010). Demanda Social a la Universidad. Percepciones, expectativas y propuestas sobre la pertinencia de la Educación Superior en Mendoza. Mendoza: EDIUNC.

Área de Planificación, Seguimiento y Evaluación APSYE-UNCuyo. (2012). Plan Estratégico 2021. Un proyecto de Universidad compartido. Síntesis de los talleres sobre desafíos institucionales (documento de trabajo). Mendoza.

Área de Planificación, Seguimiento y Evaluación APSYE-UNCuyo. (2012). Actualización de la Oferta Académica en la UNCUIYO. Recuperado el 13 de setiembre de 2012, de <http://www.uncu.edu.ar/upload/la-actualizacion-de-la-oferta-academica-en-la-uncuyo-con-matriz-sin-guion.pdf>

Área de Planificación, Seguimiento y Evaluación APSYE-UNCuyo. (2012). Documento Base. Plan Estratégico 2021. Recuperado el 15 de octubre de 2012, de <http://www.uncu.edu.ar/planificacion/upload/documento-base.pdf>

Banco Mundial. (1993). Argentina: de la insolvencia al crecimiento. Washington: Banco Mundial.

BOURDIEU, P y WACQUANT, L. (1995). Respuestas. Por una antropología reflexiva. México: Grijalbo

BRUNNER, J. J. (2009). La sociedad del conocimiento y la Educación Superior en América Latina. En UNCUIYO, Universidad Nacional de Cuyo 70 años. Mendoza: EDIUNC.

CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). (1998). Lineamientos para la Evaluación Institucional. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.

CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Ministerio de Educación de la República Argentina. (2012). La CONEAU y el sistema universitario argentino. Memoria 1996-2011. Buenos Aires.

Consejo Interuniversitario Nacional CIN. (2010). Las universidades públicas en el año del Bicentenario. La Plata.

Discurso de Asunción del Rector de la UNCUIYO. (mayo de 2011). Mendoza.

FUNES, F. (2012). Hacia la integración académica. Recuperado el 19 de octubre de 2012, de diario Página 12: <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-205909-2012-10-19.html>

MALAGÓN PLATA, L. (2003). La pertinencia de la Educación Superior. Elementos para su comprensión. Revista de la Educación Superior. Vol XXXII, N° 127: <http://www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/papel/papel/Lectura%207.%20La%20pertinencia%20en%20la%20educ>.

MOLLIS, M. (1999). El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía. Perfiles educativos, N° 83/84, Universidad Nacional Autónoma de México.

NAIDORF, J. (2011). Criterios de relevancia y pertinencia de la investigación universitaria y su traducción en forma de prioridades. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Vol n° 4, núm. n° 1, 48-58.

PEÓN, C., & PUGLIESE, J. C. (2009). Universidad de masas, reforma y evaluación: el caso Argentino con referencias al contexto latinoamericano. Recuperado el 11 de octubre de 2012, de http://www.gestuniv.com.ar/gu_02/v1n2a1.htm

SUASNÁBAR, C. (1999). Las agendas de la globalización para la Educación Superior en América Latina. Una revisión crítica de las propuestas de los organismos internacionales y otros actores académicos. En TIRAMONTI, Políticas de modernización universitaria y cambio institucional. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNL.

TEDESCO, J. C. (2010). Palabras Preliminares I. En CAP-UNCUYO, Demanda social a la Universidad. Percepciones, expectativas y propuestas sobre la pertinencia de la Educación Superior en Mendoza (págs. 11-16). Mendoza: EDIUNC.

UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO
http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.

UNESCO-IESALC. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe-CRES 2008. Cartagena de Indias: UNESCO
http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf.

Universidad Nacional de Cuyo. (2010). Tercera evaluación institucional. I Etapa: Autoevaluación. Mendoza: UNCUIYO.

VESSURI, H. (. (2006). Conocimiento y Necesidades Sociales Latinoamericanas. Altos de Pipe: Ediciones IVIC.

VESSURI, H. (2008). Capítulo X: De la pertinencia social a la sociedad del conocimiento. En C. TÜNNERMANN BERNHEIM, La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998 (págs. 459-478). Cali: IESALC-UNESCO.

**UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN
EN EL CENTRO DE CIENCIAS BÁSICAS
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES**



UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN EN EL CENTRO DE CIENCIAS BÁSICAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

María Elena González López

Universidad Autónoma de Aguascalientes

INTRODUCCIÓN

Con toda seguridad que si nos cuestionaran acerca de la calidad que recibimos en nuestra formación profesional no dudaríamos en responder en decir que fue excelente, que tuvimos los mejores profesores y maravillosas condiciones, pero nunca podríamos justificarlo en función de indicadores específicos. Por supuesto que algunos resultados son importantes, nosotros mismos somos prueba de ello, sin embargo con toda seguridad que pudo ser mejor. Y mejor ¿en qué?

Para responder ésta pregunta debemos analizar el contexto globalmente y definir los parámetros ó indicadores en función de los aspectos relevantes que nos interese calificar. Y una vez definidas las variables, los indicadores nos daríamos cuenta que algunos de ellos tienen aspectos en común por lo cual podrían parte de un grupo ó aspecto ó categoría, según nos agrade nombrarlos. Ciertamente también deberemos establecer criterios que nos permitan emitir un juicio de valor objetivo y claro.

Para todos aquellos que somos docentes, ó bien que contribuimos de alguna manera en la formación, nos debe de quedar muy claro el cómo podemos mejorar nuestras actividades y cómo estas pueden ser óptimas por el desempeño en sintonía y articulado de las actividades de todas las personas involucradas en el proceso. ¿Evaluar? ¿Con qué propósito? ¿Acreditar? ¿Para qué?

Hans (2007) refiere la evaluación como un instrumento para mantener y afianzar la calidad, la pertinencia y la redención de cuentas manteniendo la autonomía y la libertad en las Instituciones de educación. La Universidad es un ente integral que conforma articuladamente funciones sustantivas, análogamente a un ser humano; Una cabeza rectora con normas, con visión clara y misión acorde a su entorno con una serie de sistemas de procesamiento que confieren una estructura en cada uno de ellos y los medios para que todo sea posible.

Describe Villanueva (2005) Coordinador del Eje de Evaluación y Acreditación en el informe final sobre el proyecto 6x4 “Está claro que un sistema de evaluación crea por sí mismo información, a partir de un marco comparativo, por ejemplo, analizar si se cumplen o no parámetros preestablecidos.” Y por otra parte señala “Con dificultades, errores, resistencias y discusiones aún pendientes, los sistemas de educación superior de nuestro continente poco a poco han avanzando en la construcción de mecanismos de aseguramiento de la calidad a través de prácticas de evaluación y acreditación”

Pero así como un cuerpo humano funciona articuladamente así también un sistema de educación debe integrar todas sus funciones de manera armónica y eficiente y cuando una ó más partes del sistema se dañan ó deteriora es primordial detectarlas. Hans (2007) resalta aspectos importantes sobre la calidad en la enseñanza a nivel superior que fueron tocados en la Declaración mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI: visión y acción, UNESCO, París 1998, en los cuales se manifiesta “ La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional, que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario”. Destaca la importancia de la evaluación interna, autoevaluación y la acreditación externa realizada con transparencia por expertos como mecanismos que garanticen la mejora en la calidad de los programas educativos.

Una experiencia de evaluación en el Centro de Ciencias Básicas de la UAA.

La Universidad Autónoma de Aguascalientes se ha comprometido con los procesos de evaluación y acreditación de sus programas educativos con la certeza y confianza que los resultados de las mismas le permitirán mantener sus programas educativos en un proceso de mejora continua y garantizará la calidad de los mismos.

La Institución y los diferentes Centros académicos han mostrado avances significativos en las diferentes categorías e indicadores. Podríamos asegurar con gran certeza que los procesos de evaluación, acreditación, certificación entre otros han marcado el rumbo y que si bien es cierto es difícil evaluar el impacto de manera clara, sí es posible establecer una comparación entre el valor de algunos indicadores tanto cuantitativos como cualitativos desde el comienzo de los procesos a la fecha.

El Dr. Antonio Ávila Storer Rector de la institución en el período 2002-2004 refiere en su segundo informe de actividades “A la fecha, 36 programas de licenciatura han sido evaluados por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y hemos solicitado a esa instancia una primera ó segunda evaluación de todos nuestros programas. Cinco de éstos ya han sido acreditados. La meta de ésta administración es tener acreditados al menos 21 programas.”

Al día de hoy tenemos 59 programas de licenciatura de los cuales el 100% de los programas evaluables (41) han sido evaluados por los CIEES y obtenido el nivel 1.

Por otra parte 31 programas cuentan con acreditación a través de organismos reconocidos por el Consejo Mexicano de Acreditación para la educación Superior (COPAES) y 5 han sido acreditados a nivel Internacional por diferentes organismos entre los que podemos destacar a Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET). Como consecuencia de éstas evaluaciones y acreditaciones, la Institución se ha comprometido de manera significativa en atender las recomendaciones emitidas por cada organismo y las autoridades correspondientes han prestado apoyo incondicional para cumplir con las mismas.

En el 2003 y justamente en el informe del Dr. Antonio Ávila Storer del cual se hace referencia anteriormente se mencionan acciones importantes consecuencia de recomendaciones, entre las cuales podemos distinguir.

- a. El modelo de currículum flexible. En revisiones y actualización de planes de estudio se incorpora un porcentaje importante de materias optativas, al igual que en las licenciaturas de nueva creación.
- b. La implementación del Programa de Fomento al Segundo Idioma.
- c. La aprobación del Programa Institucional de Tutoría en junio del 2003 por el H. Consejo Universitario.
- d. La reestructura de los cursos de Formación Humanista.
- e. La implementación por vez primera del Programa de Auditoría Académica.
- f. Se elaboró el Proyecto institucional de Prácticas Profesionales.
- g. La actualización del programa de Servicio Social, utilizando una plataforma que permite manejar los datos de registro y seguimiento de cada alumno.
- h. Respecto a la habilitación de los profesores de tiempo completo se hace referencia al 20% con doctorado, actualmente el 43 % cuenta con doctorado.
- i. En 2003 se aplicó por primera vez el nuevo reglamento del Personal Académico para evaluación bienal, de tan manera que se garantizará un proceso más equitativo y confiable.
- j. En cuanto a Infraestructura se hace referencia a la construcción de equipamiento de la alberca olímpica y la adecuación de laboratorios y construcción de cubículos para profesores.

El Dr. Rafael Urzúa Macías en su segundo informe del segundo periodo como Rector en el año 2009 refiere avances significativos en la Institución que dan continuidad y fortaleza a los ya alcanzados entre los cuales podemos resaltar los siguientes:

- a. La actualización de la plataforma tecnológica que soporta la función administrativa y la incorporación cinco nuevas aplicaciones al modulo de control escolar y siete al modulo de recursos humanos además de haber migrado a tecnología NET todos los procesos financieros.

- b. Se adquirió equipo para desarrollar “aulas inteligentes” en la nueva unidad de Estudio avanzados con la finalidad de apoyar la enseñanza a distancia.
- c. El sistema bibliotecario se incrementó en 13,330 ejemplares, la renovación de 515 publicaciones periódicas y la adquisición de 2249 materiales bibliográficos en diferentes formatos y se renovaron los acervos virtuales.
- d. En infraestructura se puede resaltar, la construcción de: El Centro Universitario de Vinculación, los talleres de metales y maderas del Centro de Diseño, la segunda etapa de los laboratorios del Centro Agropecuario, el nuevo Jardín Botánico, el nuevo Estadio Universitario con una capacidad para 3000 personas, la Unidad de atención e investigación Científica y Psicológica y la unidad de Atención Integral a la Salud entre otras.
- e. 415 estudiantes aplicaron el Examen General de Egreso (EGEL) y de ellos 208 obtuvieron un desempeño satisfactorio y 42 desempeño sobresaliente.
- f. 234 alumnos de licenciatura estuvieron en movilidad, 126 en universidades extranjeras, además de haber recibido a 72 alumnos a nivel nacional y 40 a nivel internacional.
- g. En 2009 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES); certificaron que de los 41 programas de licenciatura evaluables, el 100% se encuentra en el nivel 1 de calidad ó acreditados por organismos externos.
- h. La Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, le entregaron a la Universidad el premio SEP-ANUIES 2009 destacando el desarrollo y fortalecimiento de la Institución.

Actualmente todas las acciones mencionadas se han fortalecido, de tal manera que la actualización de los planes de estudio se hace de manera periódica y permanente, incorporando un currículo flexible, el programa de fomento al segundo idioma ha sido revisado y actualizado permanentemente de tal forma que pueda cubrir de manera correcta la demanda de los estudiantes, actualmente forma parte de los requisitos de egreso de los programas de licenciatura.

El programa Institucional de Tutoría acaba de ser revisado y aprobado en el mes de junio por el H. Consejo Universitario con la finalidad de que dicho programa sea más eficiente y útil para los estudiantes.

El programa de Auditoría Académica continúa y se ha transformado en un departamento de evaluación académica.

El programa de prácticas profesionales se ha subido a la plataforma para agilizar y garantizar los procesos. La infraestructura se ha incrementado de manera muy significativa.

En Normatividad y Gestión: La Universidad ha implementado un sistema de Gestión de la Calidad que permite regular los diferentes procesos de cada una de las áreas de las direcciones y Centros Académicos. Por otra parte se han definido los mecanismos de trabajo que articulan armoniosamente las actividades de cada área con aquellas que se encuentran relacionadas. Actualización continúa de las estadísticas de cada uno de los programas educativo. La creación y seguimiento de los planes de desarrollo de los programas educativos acordes al Plan de Desarrollo Institucional.

El Centro de Ciencias Básicas al igual que todos los centros académicos de la Institución de han aceptado el reto de ser evaluados por diferentes mecanismos entre los cuales podemos distinguir; Evaluaciones Institucionales, Autoevaluaciones, Evaluaciones Externas y Acreditaciones.

El Centro de Ciencias Básicas tiene a sus cargo actualmente 11 programas de licenciatura; Ingeniero en Sistemas computacionales, Ingeniero en Electrónica, Ingeniero Bioquímico, Ing. Industrial Estadístico, Licenciado en Biología, Lic. en Ciencias Ambientales, Lic. en Análisis Químico Biológicos, Lic. en Matemáticas Aplicadas, Lic. en Tecnologías de la Información, Lic. en Biotecnología e Ing. en Computación Inteligente; Con excepción de los dos últimos que no cuentan aún con egresados, todos han sido evaluados por CIEES organismo que les ha otorgado nivel I. Los programas que cuentan con organismo de acreditación reconocido por COPAES han sido acreditados con excepción de Lic. en Ciencias Ambientales e Ing. Industrial Estadístico los cuales se encuentran en proceso. Por otra parte Ing. en electrónica cuenta con acreditación internacional por parte de la ABET.

Los diferentes procesos de evaluación acreditación nos han permitido vivir un proceso de planeación-evaluación en busca de la mejora continua.

En el transcurso del segundo semestre del 2009 fueron evaluados 6 programas por parte de los CIEES, lo que implicó una capacitación de la planta docente, involucrada en el proceso de la autoevaluación, la incorporación de nuevas estrategias en el departamento de evaluación educativa de la Institución y la sistematización de procesos académicos y administrativos a través del Sistema de Gestión de la Calidad.

La capacitación consistió en un curso taller denominado “Conoce, Integra y Evalúa la Educación Superior” el cual estuvo a cargo del departamento de evaluación educativa adscrito a la dirección General de Pregrado y del Centro de Ciencias Básicas.

El trabajo se realizó por un comité para cada uno de los programas educativos y apoyados por cada una de las áreas involucradas; Planeación, Docencia de Pregrado, Control Escolar, Vinculación, entre otras.

Como resultado de las evaluaciones y procesos de acreditación se han puesto en marcha diferentes acciones encaminadas a fortalecer cada uno de los programas educativos, a través de las recomendaciones emitidas. El camino no ha sido sencillo, de hecho algunas recomendaciones han sido atendidas parcialmente, otras son atendidas de manera continua y algunas requieren de mantener una búsqueda continua de alternativas para poder lograrlos. Un balance del grado de cumplimiento con respecto a las recomendaciones por los CIEES la podemos visualizar en la tabla 1 y tabla 2.

En el proyecto PIFI 2012 se resaltan los siguientes logros en la práctica docente:

El Centro de Ciencias Básicas y la Institución en general, han establecido desde el año 2002 mecanismos innovadores tendientes a mejorar la capacidad y competitividad académicas en el seno de sus Programas Educativos de pre y posgrado. Muchos de estos mecanismos se han sustentado en los apoyos gestionados a través del PIFI. Algunos de los primeros esfuerzos en este rubro rindieron fruto en 2006, cuando el H. Consejo Universitario aprobó el Modelo Educativo Institucional, que a partir de entonces rige los procesos académicos del Centro. Este modelo se centra por completo en el estudiante y su aprendizaje, y uno de sus elementos centrales es la flexibilidad, tanto en los contenidos curriculares, como en los tiempos y espacios para atender las necesidades del estudiante y del académico, favoreciendo así la movilidad. Los postulados de este modelo están plasmados en todos los Planes de Estudio creados o revisados después de 2006, y deberán integrarse a los que datan de una fecha anterior y serán revisados próximamente. Otro aspecto que se ha renovado en el Centro de ciencias Básicas son las prácticas docentes, uno de los elementos más innovadores en este sentido son los cursos en línea o en ambientes combinados, que actualmente se ofrecen en varios de los programas educativos lo cual ha sido posible gracias a la incorporación de nuevas tecnologías de información y comunicación, y a la capacitación, que han tenido varios profesores.

Además de lo descrito anteriormente se han fortalecido indicadores importantes que impactan de manera significativa en la práctica docente.

Las 38 academias adscritas a los once departamentos del Centro revisan y actualizan semestralmente los programas de las asignaturas de los programas a su cargo, estos programas se encuentran en la página de la Institución en el Centro y departamento correspondiente. Adicionalmente las academias como cuerpos colegiados desarrollan actividades relevantes tales como: Muestras académicas, concursos, innovación tecnológica, programas de actualización para profesores, formación de educación a distancia con el apoyo del departamento de innovación educativa adscrito a la dirección general de docencia de Pregrado.

En el centro se cuenta con 75 tutores que apoyan a los 75 grupos de los once programas educativos, así como 11 tutores de prácticas profesionales y 11 tutores de servicio social que son coordinados en su totalidad por la Secretaría Académica del Centro y que funciona en apoyo de la Dirección General de Servicios Estudiantiles.

Un logro muy importante a señalar en el Centro es el diseño y seguimiento de los planes desarrollo de todos los

CENTRO DE CIENCIAS BÁSICAS	NORMATIVA Y POLÍTICAS GENERALES	PLANEACIÓN, GESTIÓN Y EVALUACIÓN	MODELO EDUCATIVO Y PLAN DE ESTUDIOS	TRASCENDENCIA DEL PROGRAMA	ALUMNOS

programas educativos, los cuales son congruentes con el Plan de Desarrollo Institucional y permiten definir adecuadamente las acciones para cumplir los objetivos marcados, sin perder de vista la misión y visión institucional y del programa educativo.

A partir del 2006 se ha involucrado a los estudiantes en la investigación a través del proyecto denominado “Mini proyectos de Investigación” en el cual se invita a participar a los estudiantes de los últimos semestres de los diferentes programas educativos a participar en proyectos de investigación teniendo como tutor uno ó dos investigadores con los cuales desarrollarán un proyecto en el transcurso de 10 meses y son presentados y evaluados. Al respecto podemos decir con gran orgullo que se han incrementado significativamente en número, participación y resultados, ya que de 30 proyectos inscritos en el 2006 en éste año se están desarrollando 61 proyectos con la participación de 120 estudiantes. En Infraestructura, en nuestro Centro podemos distinguir un incremento en: espacios de trabajo para profesores, equipamiento de las áreas de trabajo, construcción de nuevos edificios de docencia e investigación, equipamiento de los laboratorios, adquisición y renovación en los equipos de cómputo.

Los días 5 y 6 de noviembre del presente año la Universidad Autónoma de Aguascalientes recibe la visita de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), los diarios publican lo siguiente:

El vocal ejecutivo de los CIEES, Enrique Gutiérrez López aseguró que este es un día muy especial para los procesos evaluativos en el país, pues la Universidad Autónoma de Aguascalientes es la primera institución de Educación Superior en México que ha completado su proceso de autoevaluación y que se somete al escrutinio de un grupo de evaluadores para confirmar sus estándares de calidad a nivel institucional. Destacó que esta evaluación permitirá a la institución brindar mayor seguridad y confianza a estudiantes, padres de familia, al sector productivo y a la sociedad en su conjunto sobre la calidad de sus programas educativos y los procesos institucionales de gestión y difusión, así como el manejo eficaz de sus recursos. Gutiérrez López mencionó que este reconocimiento posibilita a las Universidades a realizar rendición de cuentas con criterios homogéneos y comparar o mejorar su competitividad con sus pares de Europa, Asia, Estados Unidos y Latinoamérica, pues en los demás países los procesos de certificación de calidad tienen una gran aceptación. El vocal ejecutivo de los CIEES mencionó que en esta primera etapa de la evaluación institucional se inicio con cinco universidades públicas estatales, con un alto porcentaje de matrícula reconocido por su calidad y una cultura de planeación efectiva.

Nos encontramos ahora en espera de un resultado de evaluación institucional que con toda certeza arrojará observaciones importantes en los diferentes indicadores, los cuales pondrán en marcha acciones que redefinirán rumbos y nuevos horizontes, todos en bien de los programas educativos, por el bienestar y la garantía de la calidad de los mismos. El Centro de Ciencias Básicas hará lo correspondiente, para mantener y superar día a día su quehacer docente.

Quisiera terminar con el lema universitario “SE LUMEN PROFERRE”

Tabla

P.E.	N*	A*	%	N*	A*	%	N*	A*	%	N*	A*	%	N*	A*	%
Análisis Químico Biológicos	0	0	NA	0	0	NA	1	0	0	1	1	100	1	1	100
Biología	0	0	NA	3	1	33	2	1	50	1	1	100	4	2	50
Ingeniería Bioquímica	0	0	NA	0	0	NA	3	2	66	2	1	50	2	2	100
Lic. en Tecnologías de Información	0	0	NA	0	0	NA	4	2	50	2	1	50	2	1	50
Ing. en Sistemas Computacionales	0	0	NA	0	0	NA	9	4	44.4	2	1	50	2	1	50
Ing. en Electrónica	0	0	NA	0	0	NA	0	0	NA	0	0	NA	0	0	NA

Tabla 2

CENTRO DE CIENCIAS BÁSICAS	PERSONAL ACADÉMICO			SERVICIO DE APOYO A ESTUDIANTES			INFRAESTRUCTURA, INTALACIONES LABORATORIOS, EQUIPO Y SERVICIOS			PRODUCTIVIDAD ACADEMICA			VINCULACIÓN CON LOS ACTORES DE LA SOCIEDAD			TOTAL RECOMENDACIONES ATENDIDAS	
P.E.	N*	A*	%	N*	A*	%	N*	A*	%	N*	A*	%	N*	A*	%	N*	%
Análisis Químico Biológicos	0	0	NA	1	1	100	1	0	0	0	0	NA	1	1	100	6	66.6
Biología	4	2	50	2	1	50	2	1	50	4	1	25	2	1	100	24	46
Ingeniería Bioquímica	3	2	66	0	0	NA	2	0	0	0	0	NA	1	1	100	13	61.53
Lic. en Tecnologías de Información	4	2	50	0	0	NA	5	3	60	1	1	100	5	3	60	21	62
Ing. en Sistemas Computacionales	2	1	50	0	0	NA	4	3	75	1	1	100	2	1	50	22	55
Ing. en Electrónica	2	1	50	0	0	NA	0	0	NA	1	1	100	0	0	NA	3	100

BIBLIOGRAFÍA

Hans, J.A. & Rodríguez. (2007). Retos Institucionales y Políticos de la Acreditación en el ámbito Internacional. La educación superior en el mundo 2007, 37-54.

El Sol del Centro, (2012, 6 de noviembre). UAA será 1era. Universidad en el país en someterse a evaluación institucional. Recuperado el 7 de noviembre del 2012, de <http://www.oem.com.mx/elsoldelcentro/notas/n2760642.htm>.

Universidad Autónoma de Aguascalientes. Biblioteca Central (2003). Segundo Informe de Actividades 2003, segundo período. Antonio Ávila Storer Rector.

Universidad Autónoma de Aguascalientes. Biblioteca Central (2009). Segundo Informe de Actividades 2009, segundo período. Rafael Urzúa Macías Rector.

Villanueva, E. (2006). Evaluación y Acreditación en América Latina. Informe final del Proyecto 6x4 UAELC. Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina .ASCUN. 127-142.

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA, UN DERECHO FUNDAMENTAL



LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA, UN DERECHO FUNDAMENTAL

Martha Julieta Galicia García

Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

Considerando que la función primordial de la educación superior consiste en preparar a los estudiantes con conocimientos y competencias que les permitan desempeñarse como agentes de cambio en la sociedad al momento de integrarse en el mercado laboral, es fundamental asegurar no solo la cobertura educativa, sino la calidad de ésta (Austin y Panos, 1983; Brunner, 2008; Santos, 1990; Schomburg, 2006 y Scheele, 2009).

Así como recibir educación es un derecho fundamental de todo mexicano (Ley General de Educación, 2003; Sánchez, 1998), ofrecer educación de calidad deberá ser una obligación de las instituciones educativas, tanto públicas como privadas.

Tener la oportunidad de evaluar el entorno educativo, ser evaluado y recibir información sobre la educación que se está recibiendo debe entenderse también como un derecho para todos los estudiantes.

En este sentido, la evaluación educativa puede llegar a considerarse como un valioso instrumento que permita verificar el cumplimiento de este derecho superior, e incluso, como un insumo para el diseño de políticas públicas (House, 1993).

Y es que si bien, el término *evaluación* es ya de uso común, y casi obligatorio, dentro de cualquier discurso educativo, y con sus mínimas excepciones, está impulsada por diversas estrategias políticas. Al momento de analizar el creciente interés por los procesos de evaluación educativa, no existe un acuerdo común, encontrando referentes tan simples como la alusión de una moda académica hasta discursos relacionados con un fenómeno neoliberal de regulación política. Lejos de ambas posiciones, es menester comprender el fenómeno, que exige un minucioso y respetuoso análisis de la complejidad y diversidad que ofrece (Nirenberg, 2003; Santos, 1990).

Especialmente porque la evaluación educativa en México puede llegar a ser un poderoso instrumento de información para la toma de decisiones dentro de las Universidades, así como para la constitución de políticas nacionales, que a la larga y en conjunto, apoyen a la mejora de la educación y por ende a la calidad de vida de los mexicanos.

EDUCACIÓN EN MÉXICO

Investigaciones recientes de la OCDE (2009) demuestran que la educación superior de calidad impacta directamente en el crecimiento social y económico de un país, esto se confirma cuando se analiza la estrecha relación que existe entre la escolaridad promedio de una región y su ingreso *per capita* (Schomburg y Teichler, 2006; Worthen, 1997).

Adicionalmente, diversos estudios (OEI, 1994; Sánchez, 1998; Santos, 1990) han señalado que un año adicional de escolaridad motiva el crecimiento económico de aproximadamente el 0.5% anual de una persona, vale la pena cuestionarse si esta estimación da por sentado que el simple hecho de cursar un año de estudios adicional se traduce en crecimiento y que factores influyen para que dicha estimación se cumpla, y en este caso, es necesario también considerar el aspecto de la calidad educativa.

Si consideramos que la OCDE considera que el nivel superior es el que permite acceder a una mejor calidad de vida; es posible afirmar que en México aun no logramos cumplir con esa expectativa educativa.

LA EDUCACIÓN DE CALIDAD COMO UN DERECHO FUNDAMENTAL

En los últimos años, gracias a la disminución de la demanda y en virtud de las políticas de cobertura y retención enfocadas a los grupos de población más vulnerables, los indicadores de acceso, permanencia y egreso de la educación básica expresan una tendencia positiva comparado con años atrás, no obstante, prevalecen retos de cobertura, particularmente en las zonas de mayor pobreza. Si bien, se ha avanzado notablemente en materia de cobertura y equidad educativa, las estadísticas demuestran que aun no se ha llegado a la meta (SEP):

- -El nivel *preescolar*, atiende a 4.5 millones de niños. Por lo que se cubre prácticamente la totalidad de la demanda para los estudiantes de 4 y 5 años.
- -La educación *primaria*, cuenta con una población escolar de 14.5 millones de estudiantes. Actualmente la cobertura es superior al 94% dentro del grupo de 6 a 11 años; la eficiencia terminal en este nivel es del 91.8%, y el porcentaje de egresados de primaria que pasan a secundaria asciende a 95%.
- -El nivel *secundaria* brinda servicio a 6 millones de estudiantes, equivalente al 88% para el grupo de edad entre 12 y 14 años. La eficiencia terminal en este nivel es de 79%; esto refiere que cerca de 400 mil estudiantes, de los más de 2 millones que ingresan cada año, no concluyen sus estudios.
- -En el nivel *medio superior* la matrícula es de 3.7 millones de estudiantes, atendiendo a cerca del 60% de la población de 16 a 18 años; la eficiencia terminal es de 60%, de los cuales una cuarta parte del primer ingreso se pierde en la transición del primero al segundo grado.
- -Finalmente, la matrícula de la educación *superior*, es de 2.6 millones de estudiantes. Con una cobertura del 25%, es decir, se capta a 1 de cada 4 jóvenes en edad de iniciar sus estudios Universitarios.

Como se observa, los esfuerzos han rendido frutos, pero aun se puede decir que son insuficientes, dado que, en México el año de escolaridad promedio es de 9 grados escolares (nivel básico) y el nivel nacional de analfabetismo aun es superior al 8%.

Dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 del Presidente Felipe Calderón, se destaca que el rezago en educación básica se estima en más de 30 millones de personas de más de 15 años que no concluyeron, o que nunca cursaron la primaria o la secundaria. De los cuales, la mitad son personas entre 15 y 35 años.

En México, se estableció en el artículo 2º. de la Ley General de Educación, que “La educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social”.

Las autoridades educativas, se han preocupado por emplear una gran cantidad de recursos para orientar los esfuerzos y dar cobertura educativa a los diferentes sectores de la sociedad, sin embargo, acceder a una institución escolar ya no es suficiente sino se asegura la calidad de los programas.

Garantizar que los niños, jóvenes y adultos reciban una educación de calidad, requiere de indicadores que den cuenta tanto de lo que se aprende, como de las acciones que se desarrollan para su cumplimiento. De esta manera, los estudiantes tendrían el derecho a recibir información sobre la calidad del aprendizaje que adquieren en cada uno de los niveles educativos. Así como también tendrían el derecho y el deber de saber si la educación que reciben es pertinente, relevante, eficaz, eficiente y equitativa.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA COMO HERRAMIENTA PARA ASEGURAR LA CALIDAD

Para la UNESCO, la definición de evaluación constituye el proceso de levantamiento y tratamiento de información pertinente, válida y fiable que permita a los interesados tomar decisiones para mejorar las acciones y los resultados, en este caso, de las instituciones educativas. De esta forma, el término evaluación se concibe como una actividad indispensable e indiscutiblemente asociada con la calidad (Oakes, 1986).

Cabe recalcar, que la evaluación no es un fin, sino un medio posibilitador de reflexión, que proporciona insumos para la valoración permanente de procesos y resultados.

Al igual que la educación, una evaluación de calidad ha de ser también equitativa y justa. Debe alcanzar a reconocer y asumir la diversidad social y cultural de los estudiantes, para que a partir de ahí se puedan generar instrumentos y estrategias que permitan evaluar el desarrollo educativo (Scriven, 1999).

Por ello, es preciso contar con una evaluación capaz de dar cuenta de la diversidad y heterogeneidad, que permita vislumbrar y dimensionar los desafíos que el contexto y sus características impriman en el logro de resultados educativos de calidad.

Adicionalmente, hay que considerar que la evaluación debe ser adecuadamente comunicada; ya que diversos estudios ilustran cientos de evaluaciones, bien diseñadas e implementadas, pero que después tienen nulos efectos, o simplemente por no haber sido claros con la audiencia no se realizan los cambios requeridos.

A pesar de la creciente explosión de evaluaciones, en su mayoría, no se ha acompañado de la suficiente reflexión, análisis e investigación sobre la misma.

La OCDE (2009) ha señalado en reiteradas ocasiones que en México persiste la baja calidad en el sistema educativo, y ello se refleja en los pobres resultados educativos de los alumnos en pruebas nacionales e internacionales.

Es de reconocer que la simple evaluación de la calidad educativa no asegura calidad, si ésta no se enmarca como un proceso sistemático de mejora continua, en el que la evaluación se constituya sobre una base de información que conduzca a los distintos actores involucrados en el proceso educativo a diseñar las políticas y líneas de acción para el mejoramiento de los resultados (Stake, 1983).

Es decir, la información ofrecida en las evaluaciones no sólo presente resultados a partir de mediciones, sino, pueda ofrecer elementos importantes para la reorientación de las prácticas cotidianas y que haga visibles los resultados, especialmente en el aprovechamiento y permanencia de los alumnos. Esto supone, la precisión de la información en contextos específicos e identificar prácticas exitosas en los planteles escolares.

Otro elemento que es preciso reconocer es que los responsables de trazar las políticas educativas, pocas veces, por no decir que nunca, recurren a los evaluadores o investigadores educativos, cuando de definir o reorientar el rumbo de las políticas se trata.

Finalmente, hago referencia a la reflexión de Martínez Rizo (2007), ante la inminente coalición entre los procesos de Evaluación educativa y las políticas públicas y la necesidad de crear un Sistema Nacional de Evaluación, a saber:

“La evaluación de la educación, como un elemento útil para la política y la administración de la educación, no puede apoyarse en prejuicios o posiciones ideológicas, sino que precisa la existencia de un análisis científico de la realidad. Si la evaluación implica juicio, éste debe resultar de observaciones concretas basadas en normas y valores objetivos. Dicho de otro modo, la evaluación puede considerarse como la apreciación sistemática de la eficacia y de los efectos reales, previstos o no, de las políticas educativas y del sistema educativo”.

CONCLUSIONES

Lograr que la evaluación se convierta en una herramienta útil para elevar la calidad de la educación, requiere el esfuerzo compartido y coordinado de las instituciones educativas, los estados y el gobierno Federal, en primera instancia se requiere organizar y orientar los esfuerzos bajo un Sistema Nacional de Evaluación que aporte a los diferentes participantes información de calidad para la toma de decisiones.

REFERENCIAS

Austin y Panos (1983). La evaluación de programas educativos. México: UNAM.

Brunner, (2008). Thematic Review of Tertiary Education Mexico Country Note. OECD, México.

Calderón Hinojosa, Felipe, (2007) Plan Nacional de Desarrollo 2007 -2012 , Presidencia de la República, México.

House, E.R. (1993). Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences, Newbury Park, London & New Delhi, SAGE.

Ley General de Educación, véase en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/137.doc>

Nirenberg, otros. (2003). Evaluar para transformar. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Barcelona: Paidós.

Oakes, J. (1986). Education Indicators. A guide for policy-makers, New Brunswick, Center for Policy Research in Education.

OCDE (2009). Curriculum Reform. Assessment in Question - La réforme des programmes scolaires. L'évaluation en question, Paris, OCDE.

OEI (1994). Evaluación de la calidad de la educación. Documento Base, Buenos Aires, OEI

Sánchez Vázquez, R., (1998) Derecho y educación , edit. Porrúa, México.

Santos, M.A. (1990). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares, Madrid, Akal.

Scriven (1999). "The nature of evaluation part I. Relation to psychology" En: Practical Assessment, Research & Evaluation. Vol. 6, No. 11.

Stake, R. (1983). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In G. Madaus.

Scheele y Brunner, (2009). Educación terciaria y mercado laboral: formación profesional, empleo y empleabilidad. Centro de políticas comparadas en educación. Universidad de Chile. Chile.

Schomburg, H. & Teichler, U. (2006). Higher education and graduate employment in Europe. Results of graduate surveys from twelve countries. Dordrecht: Springer.

Worthen, Sanders (1997). Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines. New York: Addison, Wiley, Longman.

CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DEL IRVOE



CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DEL IRVOE

María Inés Partida Robles

Ines.partida@redudg.udg.mx

Federico Curiel Gutierrez

fcuriel@redudg.udg.mx

Viridiana Zamudio Martínez

viridiana.zamudio@redudg.udg.mx

Universidad de Guadalajara

La Universidad de Guadalajara (U de G) a través de la Coordinación de Estudios Incorporados (CEI) - ha impulsado y promovido entre las instituciones particulares tres acciones estratégicas orientadas al desarrollo de la calidad académica en los programas educativos (PE) a los que ha otorgado el reconocimiento de validez oficial de estudios (REVOE): 1.-La asesoría en el proceso de autoevaluación y evaluación diagnóstica de los programas educativos, 2.- La sistematización de la información administrativa y académica y 3.-La reorientación de la supervisión para la garantizar y verificar el desarrollo de los programas educativos.

El Reglamento de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (ReREVOE) de la Universidad de Guadalajara (U de G) publicado en el año 2000, establece que el reconocimiento habilita a las instituciones que lo obtienen: *“... para impartir en un plantel educativo específico, un plan de estudios determinado, con los mismos requisitos, contenidos y calidad académica que los que imparte directamente la Universidad de Guadalajara...”* lo cual significa el imperativo de trabajar por la calidad académica de los programas educativos que tienen a su cargo las diversas Instituciones con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (IRVOE).

Con esto en mente, en el año 2007, la Coordinación de Estudios Incorporados (CEI) realizó un diagnóstico de la situación que guardaban las instituciones con REVOE en cuanto al nivel de calidad, cumplimiento de las obligaciones establecidas en el reglamento e inclusive las obligaciones de la U de G hacia las incorporadas.

Con base en la información de las actas de supervisión y de los registros de la CEI, se obtuvieron los siguientes resultados: 35% de los programas obtuvieron nivel satisfactorio, 56% en el nivel suficiente y el 9% en proceso de mejora, lo que significa un incumplimiento de las obligaciones administrativas, financieras y académicas, de más de la mitad de las instituciones. En el caso de la U de G el cumplimiento oscilaba entre el 50 y 60% de las obligaciones académicas establecidas para los centros universitarios.

Ante esta situación la CEI, formuló tres estrategias para dar respuesta a la necesidad de elevar la calidad académica de los programas educativos (PE) a los que la U de G había otorgado el REVOE y cuya responsabilidad es compartida en indicadores como el plan de estudios y normatividad, por mencionar algunos.

Las tres estrategias para elevar la calidad académica en las IRVOE son:

1. El **Programa de Acompañamiento hacia la Calidad Educativa (PROACE)** que tiene el propósito de impulsar y acompañar a las instituciones particulares en el proceso de la autoevaluación y evaluación externa de los programas educativos con el fin de lograr la calidad académica.
2. El **Sistema Integral de Información de la Coordinación de Estudios Incorporados (SIICEI)** tiene el objetivo de sistematizar el proceso de la administración escolar, la supervisión y la evaluación de los indicadores de desempeño que se utilizan para monitorear el desarrollo del PE.
3. El **nuevo modelo de supervisión** que consiste en vigilar y monitorear el cumplimiento de las disposiciones normativas, la planeación y desarrollo de calendarios, así como el cumplimiento de las actividades programadas.

La primera estrategia es la que integra al resto de los elementos para converger en un sistema de evaluación del PE. El **PROACE** fue implementado en enero de 2008 con las siguientes metas: 1.-Contar con la evaluación por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y la acreditación por COPAES, de 72 programas educativos entre el año 2008 y 2010. 2.-Elaborar un modelo de supervisión alineado a la metodología de los CIEES.3.-La publicación de manuales administrativos y de procedimientos.4.El desarrollo y utilización del SIICEI para registro, control, supervisión y evaluación de los PE de manera permanente. 5.- Promoción de diplomados de capacitación y desarrollo docente.

La primera meta del PROACE, fue la más ambiciosa puesto que se requería de la incursión tanto de la U de G como de las incorporadas a un proceso al que, hasta ese momento, solo habían ingresado universidades públicas y privadas, más no una institución particular con REVOE de universidad pública.

Este fue el primer reto: ajustar la metodología utilizada para evaluar instituciones públicas y privadas cuyos planes de estudio, normatividad y administración son propios, a diferencia de una institución incorporada que entre sus particularidades tiene una normatividad conjunta, un plan de estudios y obligaciones que otra institución le otorga con su REVOE. Para iniciar el proceso se realizó la capacitación en la metodología de los CIEES tanto de la CEI como de las IRVOE y se requirió la conformación de un Comité de Calidad para la elaboración de la autoevaluación. La conformación de este comité fue otro reto al cual enfrentarse, ya que la diversidad de disciplinas y perfiles de los integrantes no facilitaba el trabajo de autoevaluación, por lo que primero se tuvo que capacitar y estandarizar conocimientos a un mismo nivel, para realizar la autoevaluación.

Con estos dos elementos se dio inicio a las líneas de trabajo del PROACE: la asesoría y capacitación en el proceso de autoevaluación y evaluación diagnóstica del PE. Las más de 100 horas de asesoría realizadas en este primer año refleja que hubo una buena respuesta por parte de las instituciones al PROACE, con lo cual se logró enviar dos solicitudes de evaluación a los CIEES, cuya evaluación fue pospuesta por parte de la IRVOE argumentando el costo de la visita de evaluación, la inexperiencia en este proceso y ser la primera institución en pasar por el proceso les generaba angustia. Sin embargo, al inicio del siguiente año, cinco solicitudes de evaluación se enviaron a los CIEES y es así como se realizaron las primeras evaluaciones de programas educativos con REVOE. Esta situación generó interés y elevó el ánimo del resto de instituciones y se realizaron un mayor número de horas de asesoría en autoevaluación con otras IRVOE.

A principios de 2009 se enviaron dos solicitudes para la visita de evaluación las cuales desafortunadamente fueron rechazadas por los CIEES. Este resultado llevó a la CEI a capacitar de nueva cuenta al personal responsable en la utilización de la metodología de CIEES. Para complementar las herramientas del PROACE, la CEI publicó en abril de 2009 el Manual para la Autoevaluación de los programas educativos de las IRVOE de la U de G, como instrumento de apoyo.

A mediados del año 2009 se obtuvieron los resultados de las primeras evaluaciones: administración, contaduría, psicología y carrera de abogado, obtuvieron el nivel 1 e Ing. En computación nivel 2 de consolidación y desarrollo del PE de acuerdo a CIEES. Las otras dos solicitudes de evaluación fueron pospuestas de nueva cuenta y tres solicitudes de evaluación nuevas fueron enviadas a los CIEES –psicología y dos carrera de abogado- para ser evaluadas en el 2009B.

Al cabo del año 2009 se registraron en total ocho PE evaluados. Este resultado se encontraba por debajo de la meta establecida de 72 PE evaluados de acuerdo a lo proyectado por el PROACE. Motivo por el cual la CEI redefinió las metas establecidas en este programa:

- a. La alineación de la supervisión CEI se postergó hasta que se obtuvieran los informes de evaluación con las recomendaciones que emitieran los CIEES y a que el SIICEI se consolidará.
- b. La promoción de diplomados de capacitación y desarrollo docente. No estaba dando los resultados esperados, tan solo se impartió el primer módulo del Diplomado en Autoevaluación Institucional y un curso taller de competencias docentes, por lo que esta línea de acción se dejó en reposo con el fin de destinar más recursos en las asesorías.

- c. La ruta hacia la calidad educativa se reconsidero para quedar la autoevaluación y evaluación diagnóstica por los CIEES como la fase a la que deberán llegar los PE evaluables, es decir, no se tendrán que utilizar los procesos de acreditación para estos PE y la meta de los 72 PE evaluados y acreditados al año 2010 dejo de ser posible, debido a los resultados obtenidos hasta el momento.

El PROACE considera a partir del año 2009, el proceso para el mejoramiento de la calidad académica de los programas educativos de la siguiente manera:

1. La elaboración de la autoevaluación de los programas educativos.
2. La solicitud de evaluación a los CIEES
3. Con el informe de evaluación de CIEES y las recomendaciones allí plasmadas, las IRVOE deberán formular un plan de mejora continua para asegurar la calidad académica del programa educativo.

A inicios del año 2010 y a efectos de dar respuesta al requerimiento de una evaluación del desempeño de los PE para obtener el refrendo de REVOE, la CEI elaboró en trabajo colegiado la denominada Matriz de Evaluación con la alineación a la metodología de los CIEES. La CEI como ya se menciono, redefinió la política en cuanto a la evaluación y acreditación de los PE y ahora consiste en reconocerles a los PE con nivel 1 de los CIEES como el cumplimiento de los requisitos en el ámbito académico para la solicitud de refrendo. Los PE que no cumplieron con esta indicación tienen el compromiso de realizar posteriormente, la evaluación de los PE evaluables y un plan de mejora continua.

En el 2010 se evaluaron seis PE que obtuvieron: dos carrera de abogado nivel 1, una carrera de abogado nivel 2, administración nivel 2, psicología nivel 2 y turismo nivel 2. Las asesorías en autoevaluación a partir del 2010 descendieron, esto se debió a que algunas de las instituciones que ya habían sido evaluadas decidieron esperar a recibir los informes finales con las recomendaciones de CIEES de los PE evaluados y solventar en la medida de lo posible las recomendaciones, antes de enviar otros PE a evaluación. Algunas instituciones decidieron no participar en el proceso de evaluación, puesto que esta disposición no tiene obligatoriedad y el refrendo de REVOE se les otorgo independientemente de haber pasado por el proceso o no.

Este año se gestionaron algunos ajustes con los CIEES, como por ejemplo la disposición de que se incluyera en la agenda de evaluación de los PE una reunión de trabajo de la CEI con los evaluadores, con el propósito de clarificar a los evaluadores las dudas que surgieran de la relación IRVOE-U de G y sus particularidades, para este propósito se elaboró una “Guía para los evaluadores”, que sería objeto de análisis en dicha reunión. Con esto se buscaba también que la entrega del informe final a las instituciones fuera en un menor tiempo posible al que se estaba tardando y que generaba inconformidades entre las IRVOE.

Otro de los ajustes fue en cuanto a la utilización de la metodología de CIEES, en un principio esta metodología fue utilizada con la idea de que algunos indicadores ya estaban solventados para los PE con REVOE, en caso de que el mismo programa pero en U de G tuviera nivel 1. Por lo que se evaluaba a las IRVOE con el resto de indicadores. Sin embargo esto dejo de ser posible, ya que algunos de los planes de estudio de los PE de la U de G, tenían hasta 15 años sin actualización lo que no se corresponde con un nivel 1 de CIEES y es que cuando obtuvieron ese nivel también había sido hace 6 años. Es por esto que a partir de este hallazgo se incluyeron todos los indicadores sin excepción y las recomendaciones fueron hechas hacia la U de G pues es la que tiene las facultades para realizar algo al respecto.

Con el ajuste de los indicadores a utilizar para las IRVOE, la mayoría de los PE evaluados durante el 2010 y 2011, obtuvieron nivel 2, por lo que la mayoría de las instituciones suspendieron las siguientes evaluaciones y decidieron no enviar nuevas solicitudes de evaluación en tanto no mejoraran sus procesos y sobretudo guardaran evidencia de las actividades realizadas, que en la mayoría de instituciones fue un punto débil en el proceso de autoevaluación: no contaban con evidencias físicas respecto al trabajo realizado en los PE.

A finales del 2011 se evaluaron seis PE de la carrera de Trabajo Social nivel 2 e Ing. En Comunicaciones y Electrónica nivel 2, Mercadotecnia nivel 2 y Negocios Internacionales nivel 2, Contaduría y Administración, niveles 2.

Ya en el 2012 tan solo se sometieron a evaluación tres programas educativos – arquitectura, diseño para la comunicación gráfica y nutrición- de la misma institución que realizó las primeras evaluaciones, en las tres obtuvo nivel 2.

Si revisamos los resultados que se han obtenido a partir de la implementación del PROACE consideramos que han sido productivos, tomando en cuenta que hubo elementos no favorables en el proceso como la predisposición de las IRVOE al proceso, los ajustes de la metodología de CIEES, la obtención de niveles 2 por falta de un plan de estudio vigente, cuya responsabilidad recae en la U de Gy no en la institución, con todo y esto hasta el momento los resultados obtenidos son los siguientes:

Primero, la evaluación de 23 programas educativos, de los cuales 8 obtuvieron Nivel 1, 15 Nivel 2.

Segundo, la experiencia de las IRVOE en el proceso de evaluación y principalmente en el proceso de la autoevaluación, porque es donde los PE plasmaron sus fortalezas y debilidades de manera colegiada y han aprovechado para mejorar la gestión de los mismos

Tercero, el reconocimiento del PROACE, por los CIEES en septiembre de 2010 como una acción pionera e innovadora ejemplar, digna de ser replicada a nivel nacional.

La segunda estrategia de la CEI para elevar la calidad académica de los PE con REVOE es el **Sistema Integral de Información (SIICEI)**, cuyo objetivo es lograr una administración de calidad altamente eficiente y automatizada en la red universitaria, para atender lo concerniente a los estudios incorporados.

Este sistema se desarrolló con base en la necesidad que había de contar con un solo sistema de información que integrara los procesos administrativos y académicos de las instituciones, ya que en el 2007 la CEI contaba con varios sistemas escolares utilizados para llevar el registro de la situación de los alumnos de las IRVOE.

Las IRVOE no tenían acceso directo a los sistemas por lo cual la actualización de datos, se realizaba solo por personal de la CEI con base en las solicitudes impresas de autorización de ingresos, bajas o egreso de los alumnos. La CEI por su parte no contaba con las calificaciones de los alumnos. En diciembre del 2008 se inició el trabajo del SIICEI con una migración de la situación de los alumnos autorizados en los sistemas anteriores, donde las IRVOE se dieron a la tarea de verificar que todos los alumnos activos realmente se encontraran vigentes. En esta revisión se detectaron cerca de 2000 bajas o egresos no aplicados. Lo cual presentó el nuevo escenario del trabajo colaborativo dando sus primeros resultados y entregándoles la confianza y responsabilidad de llevar su control escolar desde sus instalaciones.

Con este sencillo paso, se simplificó la forma de calcular los alumnos vigentes, permitiendo realizar este cálculo en cualquier momento y generar resultados más confiables, ya que al contar con toda la información en un solo sistema se unificó la visión global del alumno, ya sea en su tránsito por las diferentes IRVOE, distintos programas educativos y los dos niveles de estudio.

Posteriormente, se desarrollaron tres herramientas: la primera para realizar la captura del historial de calificaciones con base al kardex del alumno, la segunda para capturar las calificaciones del ciclo escolar que va finalizando y la tercera para emitir los certificados de estudio.

Anterior a la implementación de estas herramientas, la revisión de los certificados se realizaba de forma manual usando como base los planes de estudios autorizados por la U de G de manera impresa, este proceso generaba mucha presión en el periodo crítico en el cual los alumnos de nivel medio superior necesitan su certificado para poder aspirar a ingresar al nivel superior. Se trabajaba horas extras para poder cumplir a tiempo con la emisión de certificados solicitados, durante este periodo había presencia incluso de los padres de familia y directivos de las IRVOE en las CEI para realizar la entrega de los documentos.

La revisión de los certificados de nivel superior en ocasiones llegó a tener más de dos meses de rezago, esto debido a que se cometían múltiples errores de dedo y de captura de calificaciones y datos, lo que incrementaba el tiempo de entrega de certificados. Actualmente, la emisión de los certificados se encuentra al día, lo que en su momento tardaba dos meses, hoy en día en una semana está listo. Para algunas IRVOE foráneas el mismo día logran tener sus certificados. En el periodo crítico se tiene que emitir aproximadamente 4,000 certificados y un promedio diario de 42 certificados.

El sistema ha integrado otros procesos como es el de solicitud y otorgamiento de becas para los alumnos de las IRVOE, anteriormente se realizaba en un sistema independiente y ahora se encuentra en el SIICEI, de donde obtiene de manera más eficiente los datos necesarios para realizar los cálculos de promedio de calificaciones y estudio socioeconómico, de los que se compone el concurso y renovación de beca.

El SIICEI también ha hecho posible que se realice la transferencia de promedios de calificaciones electrónicas de los alumnos de bachillerato de las IRVOE a la Coordinación de Control Escolar de la U de G, a efectos de concursar para ingresar a los PE de nivel superior de la U de G, sin la necesidad inmediata de emitir el certificado impreso para continuar su proceso de concurso de ingreso.

Para el proceso de la evaluación del desempeño de los PE para refrendo de REVOE y las visitas de supervisión semestral que se realiza a cada PE, el SIICEI emite reportes estadísticos que contienen datos de indicadores de trayectoria escolar como deserción, rendimiento escolar, eficiencia terminal y eficiencia de egreso, entre otros. De los datos que contiene el sistema se realizan análisis de cumplimiento y situación de los perfiles docentes, de la conformación de las plantillas docentes y de la programación del mapa curricular por ciclos.

La proyección del SIICEI es consolidar los procesos de captura de calificaciones, estatus de alumnos, plantilla docente, mapa curricular y reportes estadísticos, para avanzar hacia el desarrollo del sistema de monitoreo y evaluación de los PE, que incluya los módulos de supervisión, evaluación y proceso de solicitud de REVOE.

La tercera estrategia de la CEI para elevar la calidad académica, consiste en la modificación del **modelo de supervisión** para vigilar y monitorear el cumplimiento de las disposiciones normativas, la planeación y el desarrollo de calendarios y actividades programadas por el programa educativo.

En el año 2011 se realizó la revisión del modelo de supervisión de los PE en trabajo colegiado con el propósito de mejorar, sistematizar, estandarizar y efficientar el proceso de supervisión, de este trabajo surgió el Manual para la Supervisión para los PE de las IRVOE.

En el modelo de supervisión que se desarrollaba desde la creación de la CEI consistía en la revisión del cumplimiento de las disposiciones en el ReREVOE principalmente en los ámbitos administrativo, financiero y académico, de acuerdo a la normatividad correspondiente a la supervisión de los PE.

La supervisión se realiza de manera conjunta, por parte de la administración general acudían: la unidad de supervisión CEI y por parte de los Centros universitarios temáticos (CU) – como CUCEA, CUCEI, CUCS, CUCSH, CUAAD y Dirección de enseñanza incorporada (DEI) del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) - el jefe de la unidad de enseñanza incorporada perteneciente al centro o los supervisores de la en el caso de la DEI; El equipo de supervisión estaba conformado de tres miembros de la CEI y de uno o en ocasiones dos integrantes de los CU, para supervisar alrededor de 230 programas educativos tanto de nivel medio superior y nivel superior, para el caso de nivel medio superior el número de participantes es más debido a que la infraestructura del SEMS les permite contar con este apoyo.

Bajo este esquema organizacional, se realizaban las supervisiones, resultando insuficiente el número de participantes en el equipo, para sistematizar, analizar y difundir la información documental y gráfica, obtenida de cada uno de los PE. Este era uno de los motivos por los que la supervisión no resultaba ser un instrumento que apoyara a la mejora de los PE de las IRVOE, ni para la toma de decisiones oportuna en la CEI o en los CU.

Una de las acciones para mejorar el modelo de supervisión fue la integración de personal académico perteneciente a los CU en las supervisiones de nivel superior. Esto se realiza a través de la conformación de un Grupo Técnico de Apoyo (GTA) al interior de los CU conformado por docentes que imparten materias dentro del programa educativo y coordinadores de carrera.

Existen actualmente dos modalidades de supervisión: la supervisión diagnóstica global y la supervisión básica. La supervisión diagnóstica global consiste en la realización de la supervisión en tres tiempos, con base en el Manual de Supervisión y los indicadores que allí se consideran.

El primer momento es cuando en forma conjunta CEI-CU eligen los indicadores a supervisar de un PE y se solicita la información correspondiente a la IRVOE, para analizar previamente los datos obtenidos y formular hipótesis de trabajo sobre los indicadores a supervisar. El segundo momento es cuando se realiza la visita de supervisión del plantel donde se encuentra el PE, bajo una agenda establecida previamente se entrevista a docentes, alumnos y coordinadores de carrera, así como la revisión documental y el recorrido a las instalaciones; con los hallazgos encontrados se elabora un informe preliminar de supervisión. El tercer momento es el que ocurre después de la visita in situ al PE y se refiere a la emisión de un informe de visita de supervisión completo de los hallazgos encontrados en la visita de supervisión al PE. Sobre este informe final la IRVOE deberá trabajar para formular un plan de mejora continua del programa educativo y en el caso de ya contar con el incluir las medidas pertinentes para solventar las observaciones levantadas por la supervisión.

La Supervisión Básica, consiste en la revisión de las disposiciones normativas y de la supervisión a clase directamente, previo análisis de los datos contenidos en el SIICEI como reportes estadísticos sobre alumnos, plantillas docentes y mapa curricular.

Cabe señalar que las dos modalidades de supervisión cuentan con instrumentos de trabajo que se utilizan antes, durante y después de cada supervisión y que tienen como objetivo unificar criterios entre los supervisores de los diversos CU y los de la CEI.

Las actas de supervisión que se emiten bajo esta modalidad contienen compromisos en el corto, mediano y largo plazo por cumplir por parte de la IRVOE para solventar las observaciones encontradas en cada uno de los PE.

La supervisión levanta una encuesta sobre la percepción de los alumnos acerca del desempeño de la institución, cuyos resultados han sido reveladores para algunos de los PE. El resultado de la encuesta es entregado a las escuelas para su conocimiento y aprovechamiento en la mejora de la administración y servicio que ofrecen en su institución.

En conclusión las tres acciones estratégicas que ha desarrollado la CEI en estos años tienen el propósito de mantener y mejorar la calidad académica de los PE a favor de los alumnos que cursan sus estudios en estas instituciones.

Bibliografía

Universidad de Guadalajara, Reglamento de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios.

LA CERTIFICACIÓN DOCENTE COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE



LA CERTIFICACIÓN DOCENTE COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

Favio Murillo García

Víctor Manuel Rosario Muñoz

Ana Yudith González López

Universidad de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas las Instituciones de Educación Superior (IES) han adoptado un sistema de la gestión de la calidad similar al que emplean las industrias y empresas. Si bien es cierto, las empresas deciden adoptar un sistema de gestión de calidad, o bien, participar para lograr un premio de calidad, con la finalidad de ser más competitivos, sobrevivir en el tiempo y tener una mayor cantidad de clientes. Es decir, para ellas el sistema es una herramienta que les permite ser más competitivos. Por lo anterior, es una decisión estratégica de la organización. Pero ¿cuál es la finalidad de que las IES adopten un sistema de gestión de la calidad?

En términos generales, la idea central es asegurar que el servicio educativo que se brinda es de calidad.¹ En las IES el aseguramiento de la calidad se ha enfocado a los procesos administrativos y a los Programas Educativos (PE) entre otros aspectos. Por ejemplo, en el caso de las IES mexicanas, pueden participar para obtener el Premio a la Calidad Educativa SEP-ANUIES.

En este premio a la Calidad los rubros evaluados son: la capacidad académica, competitividad académica y la gestión institucional.² Uno de los aspectos a evaluar dentro de la competitividad es el número de programas educativos reconocidos por su buena calidad mediante la acreditación por organismos registrados en el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) o su clasificación en el nivel 1 del padrón de programas evaluados de licenciatura de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En el rubro de gestión institucional se valora la organización y certificación de procesos estratégicos de gestión.

No obstante, en el rubro de la capacidad académica se considera el grado académico de los profesores y el incremento del número de profesores miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Consideramos, que esta situación deja un vacío en el aseguramiento de la calidad, sobretodo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tenemos la hipótesis de que no necesariamente el grado académico, o bien, el contar con una distinción como investigador, garantizan la calidad de la docencia, ya que de acuerdo con Didou (2000) “la formación de los profesores universitarios basada exclusivamente en la adquisición de un posgrado no es una respuesta adecuada. En particular, no responde a las preocupaciones sobre las pautas de aprendizaje individual y grupal, los lugares donde adquirir conocimientos y habilidades, los alcances de las reformas curriculares”. En otras palabras, consideramos que es necesario que al igual que los PE y procesos de gestión, los profesores de una IES debieran someterse a un proceso de certificación docente que otorgue el reconocimiento de la calidad hacia la práctica docente.³

¹ En el presente documento entenderemos el concepto de calidad como la mejora continua del servicio, ya que medirla resulta altamente compleja y puede ser subjetiva.

² Los rubros mencionados fueron consultados en la “convocatoria 2012” emitida en junio del 2012 por Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES).

³ De acuerdo con Didou (2000) la formación de profesores dejó de orientarse en lo pedagógico-didáctico para hacerlo disciplinario y a su vez pasó de ser informal a escolarizada.

LA IMPORTANCIA DE FUNCIÓN DEL DOCENTE PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

De acuerdo con Arredondo et al. (1989) la docencia puede entenderse como “propiciar aprendizajes significativos, en la perspectiva de la intencionalidad y de su carácter instrumental, puede ser considerada y expresada como un conjunto de funciones y tareas”. En este sentido, en el momento que se habla de calidad en la enseñanza o en el aprendizaje se vincula con la calidad del profesorado o de la función docente. De acuerdo con Grediaga (2000) los académicos son actores fundamentales porque de ellos depende la calidad de la enseñanza.

Para Martínez et al. (2006), no se puede concebir la calidad de la enseñanza sin que exista calidad en la docencia, ya que argumenta que sin profesores competentes no se podrían lograr las metas de las IES. Esta misma idea es apoyada por Chahaybar (2007) quien señala que el docente universitario puede contribuir a la mejora de la calidad educativa en el nivel superior en el momento que asume un papel transformador.

Reboloso (1995) explica que el tema de las competencias docentes o calidad en la docencia no ha sido prioritario y que se encuentra en un segundo plano, por debajo de la investigación y gestión educativa. Como bien menciona Martínez et al. (2006) esto se explica porque en el proceso de promoción o escalafón de las categorías docentes se le valora más a las investigaciones, publicaciones y cargos desempeñados.

Adicionalmente, De Miguel (2003) explica que hay una estrecha relación entre la calidad de la enseñanza universitaria y la formación del profesorado, por lo que sugiere promover el desarrollo profesional docente a lo largo de su carrera. La problemática que surge en algunas instituciones educativas, es que el profesorado se encuentra conformado por profesionales que se dedican a la docencia. Esto significa que no necesariamente tienen una formación como docente (Chahaybar, 2007).⁴ Cabe mencionar que esta situación es una característica peculiar de buena parte de las IES mexicanas; situación que es diferente en nivel básico al existir una carrera profesional.

Para Chahaybar (2007) es necesario garantizar que el docente tenga las habilidades didácticas instrumentales, así como un conjunto de técnicas y metodologías que le permitan transmitir sus saberes a los alumnos. En este sentido, la crítica es que la formación docente en la praxis sucede de dos maneras: i) con el ejercicio de la docencia de manera cotidiana; ii) a través de cursos de formación organizados por la IES. No obstante, los cursos de formación docente deben ofrecer una perspectiva integral de la práctica educativa (Chahaybar, 2007).

Esta situación, posiblemente origina que existan diversos grados y niveles de formación docente y que como consecuencia la calidad de la docencia sea heterogénea. Por lo anterior, vemos como necesario que los docentes de las IES se sometan a un proceso de certificación que valide su capacidad y formación. Consideramos que dicha certificación debe ser llevada a cabo por un organismo externo a las IES y con el reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA CERTIFICACIÓN DOCENTE

La OCDE (2003) menciona que algunos de los factores que afectan el rendimiento estudiantil son el nivel de conocimiento, la actitud y la práctica educativa del docente. Por lo anterior, es posible que en la medida que los docentes universitarios cuenten con una certificación acerca de su práctica que incidirá de manera indirecta sobre algunos indicadores educativos.

¿En qué consiste la certificación? Para la Subsecretaría de Educación superior define la certificación es el:

“Proceso en el que se verifica y documenta la capacidad de una persona para desempeñar una profesión. La certificación es la representación oficial de la acreditación. Certificación a los procesos, de acuerdo a la norma

⁴ En el presente documento no se encuentra en discusión la capacidad, ni el nivel de conocimientos del profesor universitario en lo que respecta a su área disciplinar.

(constancia de la calidad alcanzada) y se certifica a la persona y a la institución. Validación interna o externa, reconocimiento institucional de logros de los objetivos, criterios y requerimientos de un programa por parte de un estudiante. Requisitos cumplidos para que se otorgue un documento oficial, como constancia de acreditación o diploma”

Esta definición se refiere a los aspectos de personas y procesos. En este sentido, la certificación docente puede definirse como el proceso en el que se verifica y documenta la capacidad de una persona para ser docente. Consideramos que se deben valorar dos aspectos: i) la capacidad profesional y/o disciplinar; ii) la capacidad didáctica.

Se tienen algunas experiencias a nivel internacional con relación al proceso de certificación docente. Por ejemplo, en Estados Unidos de América se ha implementado un programa de certificación profesional (PROCERT). Para obtener dicha certificación los docentes tienen que demostrar que satisfacen los estándares requeridos, los rubros considerados son: efectividad en la docencia, desarrollo profesional y contribuciones profesionales.

De acuerdo con la OCDE (2005) en Suiza la formación magisterial inicial se ha elevado a nivel universitario. Dicha formación es impartida por las Universidades de Ciencias Aplicadas en Educación. Lo anterior ha facilitado la movilidad docente.

En Austria se han desarrollado estándares docentes, los cuales se agrupan en tres categorías: i) Conocimiento profesional, ii) Práctica profesional, iii) Participación profesional. De acuerdo con la OCDE (2005) los rubros considerados son⁵:

1. Los docentes saben cómo aprenden los estudiantes y cómo enseñarles con eficacia
2. Los docentes conocen el contenido que enseñan
3. Los docentes conocen a sus alumnos
4. Los docentes planifican y evalúan para un aprendizaje eficaz
5. Los docentes crean y mantienen ambientes de enseñanza seguros y estimulantes
6. Los docentes utilizan una gama de prácticas y recursos de enseñanza para involucrar a los estudiantes en un aprendizaje eficaz
7. Los docentes reflexionan sobre sus conocimientos y práctica profesional, los evalúan y mejoran
8. Los docentes son miembros activos de su profesión

Se identifica que no sólo es importante que el docente tenga el dominio y conocimiento del área disciplinar de la materia que imparte, ya que también se considera que es necesario que el docente tenga las habilidades didácticas instrumentales como menciona Chahaybar (2007).

En el caso mexicano, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha permitido que diversos organismos puedan tener la capacidad de certificar la actividad profesional pero no encontramos evidencia sobre la certificación de docentes del nivel superior.

Otros esfuerzos realizados para garantizar la calidad educativa, en el caso de las IES mexicanas, es que sus reglas de operación se deben apegar al Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación, el cual se encuentra constituido por los siguientes organismos:

- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
- Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
- Programa Integral de Fortalecimiento Institucional

⁵ Es importante mencionar que no se especifica en qué nivel educativo son aplicados los estándares señalados.

- Programa para el Mejoramiento del Profesorado
- Sistema Nacional de Investigadores
- Programa Nacional de Posgrados de Calidad
- Dirección General de Profesiones

Dicho sistema tiene la característica de ser constituido por una serie de programas con funciones específicas y metas claras. De los organismos enunciados, el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), se relaciona directamente con los profesores.⁶ Cabe mencionar que la SEP lo cataloga como:

“un programa estratégico creado para elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. Así, al impulsar la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones se eleva la calidad de la educación superior”.

Una de las principales carencias de este programa es que sólo considera a los profesores de tiempo completo, dejando de lado a los profesores de asignatura. Dicha situación se vuelve preocupante cuando se analiza la composición del profesorado en las IES. Sin embargo, según Didou (2000) y Brunner (2002) la problemática radica en que muchos de los profesores universitarios que se han integrado a la plantilla académica en las IES mexicanas fueron jóvenes egresados de licenciatura o pasantes que no contaban con ninguna preparación como docentes.

No obstante, es importante mencionar que existen algunos esfuerzos y experiencias con relación al proceso de certificación docente. Por ejemplo, en el caso mexicano, encontramos un organismo denominado Asociación Nacional de las Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA) que tiene por objetivos: agrupar las unidades educativas de las carreras de negocios, que contribuyan a vincular a las instituciones de educación superior orientando su trabajo académico a la superación de las profesiones y las disciplinas, tanto en el nivel nacional como en el internacional, dentro de un marco ético en beneficio de la educación superior y sus funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la difusión.

Para ello, la ANFECA ha implementado un proceso de certificación docente; el cual tiene como objetivo fomentar en los académicos de Contaduría Pública, la Administración, la Informática Administrativa y los Negocios Internacionales, la superación profesional referente a conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes necesarias para el ejercicio de esta actividad y promover en ellos el equilibrio de las actividades académicas sustantivas: docencia, investigación y extensión.

Con base a lo anterior cada año en el mes de febrero se emite una convocatoria para participar en el proceso de certificación. En dicha convocatoria pueden participar los académicos de tiempo completo, medio tiempo ó profesores de asignatura con un mínimo de 20 horas y que laboren en las Facultades, Escuelas o Unidades equivalentes afiliadas a la ANFECA.

Cabe mencionar que la ANFECA, está dividida en siete regiones, por lo tanto los interesados en obtener la certificación docente entregan una solicitud de evaluación para el proceso de certificación académica a la región que les corresponde. La Certificación académica llevada a cabo por la ANFECA considera y evalúa a partir de seis factores relevantes del quehacer académico: la formación y actualización académica; docencia; investigación; extensión y vinculación; gestión; y otros reconocimientos diversos.

En cada uno de los factores antes mencionados se desglosan un total de cuarenta y dos indicadores a los cuales se les asigna una ponderación. Cabe mencionar que para obtener la certificación académica, el aspirante deberá alcanzar 2,000 puntos. En caso de no alcanzarlos, el aspirante podrá ser sujeto de evaluación al año siguiente.

⁶ También se puede revisar el Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA) que fue operado por la ANUIES.

El proceso de certificación consiste en entregar dentro de las fechas establecidas en la convocatoria los documentos comprobatorios que evidencian el trabajo académico, como lo son: constancias de formación y actualización académica disciplinaria y pedagógica; constancia de dominio de idiomas extranjeros; constancia de participación en procesos curriculares, diseños de programas de estudio, y de evaluación de cursos por los alumnos; evidencia de participación en apoyo a trabajos recepciones, de gestión, de tutoría académica, participación en trabajos de investigación, simposios, congresos, publicaciones, distinciones, premios, entre otros documentos que evidencien el trabajo académico realizado por los docentes.

Después de revisar los expedientes la ANFECA entrega el documento que acredita como: Académico Certificado en Administración, Académico Certificado en Contaduría Pública, Académico Certificado en Informática Administrativa o Académico Certificado en Negocios Internacionales según sea el caso. El certificado tendrá una validez de tres años, transcurridos los cuales deberá ser revalidado por el académico. Estos certificados tienen el reconocimiento del Instituto Mexicano de Contadores Públicos y de la Federación de Colegios Nacionales de Licenciados en Administración, en los casos que aplique para estas profesiones.

Por otra parte, se ha encontrado evidencia de que algunas IES promueven procesos de certificación docente de manera interna. Esta práctica es más habitual en algunas áreas del conocimiento. Sin embargo, regularmente únicamente certifican el ámbito disciplinar. La limitante, es que ser docente implica contar con otras habilidades y competencias adicionales al dominio de la asignatura. Se requiere también que el docente tenga una certificación didáctica pedagógica.

A modo de síntesis, en México existen esfuerzos aislados en lo que refiere al proceso de certificación docente en el nivel superior. Esta situación es diferente en la Educación Media Superior a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Por ejemplo, se inició un programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS) para el cual posteriormente es necesaria su certificación.

Esto es lo que se conoce como la certificación de competencias docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS). Cabe señalar que existe una guía para llevar a buen término la certificación. Básicamente, el proceso de certificación consiste en que el docente haga una propuesta de intervención para mejorar la formación de estudiantes bajo el enfoque de la RIEMS. Dicha propuesta es evaluada por una comisión evaluadora que dictamina si es satisfactoria. Sin embargo, en el nivel superior no hay evidencia de una política educativa que se encamine hacia lograr la certificación docente.

BENEFICIOS DE LA CERTIFICACIÓN DOCENTE

Wenglinsky (2000) demostró que los profesores que tenían más horas de formación docente sus alumnos obtenían mejores puntajes en la pruebas nacionales. Lo anterior, es uno de los principales beneficios de la certificación. Bajo el argumento de que la certificación docente evalúa la formación docente. No obstante, la certificación docente trae consigo otra serie de beneficios para la institución educativa y para la mejora de la calidad académica. A continuación se evalúan algunos beneficios sobresalientes:

1. Se asegura la calidad académica: al contar con la certificación por organismos que estandarizan, los docentes certificados tienen el mismo nivel de formación docente, lo cual favorece y asegura la calidad en la docencia.
2. Reconocimiento a la experiencia docente: el hecho de que un docente se encuentre certificado por un organismo reconocido por las SEP y/o ANUIES otorga al docente una distinción, la cual puede facilitar la movilidad académica.
3. Evaluación y retención: cuando se cuenta con procesos de certificación rigurosos y confiables, es posible considerar la certificación como parte del proceso de evaluación docente, así como en los procesos de promoción. Lo anterior con la finalidad de retener a los mejores docentes.
4. Incentivos para la actualización: en el caso de que la certificación docente sea considerada en los procesos de promoción y de escalafón, los docentes de las IES tienen incentivos para certificarse, lo cual

- coadyuva a la excelencia académica.
5. Coadyuva a la acreditación de PE: en los procesos de acreditación de los programas educativos uno de los aspectos que se evalúa es la fortaleza de la plantilla académica. En este sentido, contar con docentes certificados por organismos reconocidos se satisface inherentemente el rubro de la fortaleza de la planta docente.
 6. Formación de recursos humanos: contar con una planta académica certificada eleva las probabilidades de que el nivel de aprendizaje del alumnado sea mayor. Esto favorece la formación de recursos humanos.

REFLEXIONES FINALES

Garantizar la calidad académica en las IES resulta altamente complejo. Para el caso del sistema educativo mexicano se han implementado una serie de estrategias con la finalidad de cumplir este objetivo. En este sentido, consideramos que la acreditación de los programas educativos ha jugado un papel esencial. Sin embargo, y con base en lo expuesto, consideramos que se ha dejado en segundo plano la certificación docente.

Si bien es cierto, en la en los últimos años el proceso de acreditación de los PE se ha convertido en una práctica común y que considera el aspecto de la formación docente. El COPAES (2003) recomienda la implementación de estrategias institucionales para mejorar el perfil del profesorado y lograr la consolidación de los cuerpos académicos. En este sentido, consideramos que la certificación docente es una estrategia adecuada no sólo para contar con un mejor perfil del profesorado, sino para ofrecer un mejor servicio de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, se recomienda crear organismos similares a ANFECA, ya que es una de las experiencias positivas que se tiene a nivel nacional. O bien, aprovechar las capacidades de los organismos acreditadores de la certificación profesional con los que se cuenta. Es decir, segregar el proceso de certificación docente en sus ámbitos: el disciplinar, del cual se encargaría directamente el organismo acreditador; y el didáctico pedagógico para lo cual será necesario la creación de un nuevo organismo. Opcionalmente, esta función puede quedar encomendada a una Universidad de prestigio, conjunto de Universidades, comisión especial, red de académicos a nivel internacional en la que participen académicos de toda América Latina, o directamente de la subsecretaría de Educación Superior.

Sin embargo, es necesario que se realicen esfuerzos y estrategias en todas las áreas del conocimiento. Finalmente, se recomienda que en el mediano y/o largo plazo, la certificación sea prioritaria para los nuevos docentes que se incorporen a las IES.

BIBLIOGRAFÍA

Arredondo, M., Uribe Ortega, M., & Wuest Silva, T. (1989). Notas para un modelo de docencia. En M. Arredondo , & A. Díaz Barriga, *Formación pedagógica de profesores universitarios* (págs. 13-42). México: ANUIES.

Asociación Nacional de las Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración. (2 de 10 de 2012). *Certificación*. Obtenido de <http://www.anfeca.unam.mx/certificacion.php>

Brunner, J. J. (2002). Educación en América Latina durante la década de 1980: La economía política de los sistemas. En R. Kent, *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa* (págs. 106-168). Aguascalientes: Fondo de Cultura Económica.

Cantón Mayo, I., Valle Flórez, R., & Arias Gago, A. R. (2008). Calidad de la docencia universitaria: procesos clave. *Educatio Siglo XXI*(26), 121-160.

Cheybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro*(50), 100-106.

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2003). *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México*. México: COPAES.

De Miguel Díaz, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*(331), 13-34.

Didou Aupetit, S. (2000). Políticas de formación docente y dinámicas de recomposición de ña profesión académica en la educación mexicana. En E. Matute, & R. Romo Beltrán, *Diversas perspectivas sobre la formación docente* (págs. 19-34). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Grediaga Kuri, R. (2000). ¿Qué podría explicar el éxito de las trayectorias formativas en posgrado de profesores e investigadores mexicanos? En E. Matute, & R. Romo Beltrán, *Diversas perspectivas sobre la formación docente* (págs. 203-264). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Martínez García, M., García Dimingo, B., & Quintanal Díaz, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde ña perspectiva del alumnado. *Educación XX*(9), 183-198.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. (G. Moreno, & L. Valencia, Trads.) México: OECDpublishing.

Segovia Pérez, J. (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado*. España: Editorial Escuela Española.



PONENCIAS

**I.- La acreditación nacional e internacional
de programas educativos como política pública
en los sistemas de educación superior
¿Un camino para fortalecer la calidad educativa?**

**LA ACREDITACIÓN.
CLAROSCUROS DEL PROCESO INSTITUCIONAL DESDE LA
MIRADA DE PROFESORES Y ESTUDIANTES
DEL CUCEA-UdeG**



LA ACREDITACIÓN.

CLAROSCUROS DEL PROCESO INSTITUCIONAL DESDE LA MIRADA DE PROFESORES Y ESTUDIANTES DEL CUCEA-UdeG

Francisco Javier Bañuelos González

javierb@cucea.udg.mx

Ada Aranzazú Hernández Cuevas

adaahc@cucea.udg.mx

María Guadalupe Villaseñor Gudiño

gvillase@cucea.udg.mx

Universidad de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior (ES) se ha consolidado como parte fundamental de la sociedad moderna, como impulsora y promotora del desarrollo de un país, aspecto que ha orillado a las Universidades e Instituciones de Educación Superior (IES) al aseguramiento de la calidad (reto que permanece constante) en todos sus procesos: docentes, estudiantes y principalmente en sus Programas Académicos (PA).

Con esta investigación se comparte el acercamiento a lo que perciben los sujetos que intervienen en el quehacer educativo, que como menciona Marúm (2009) permite que los propios actores reconozcan y accedan a las profundidades institucionales, dejando al descubierto las percepciones de la dinámica institucional. Así en relación a la temática de la acreditación institucional, se muestra la mirada de los profesores y estudiantes, que son los actores implicados en los procesos educacionales en los que participan desde el diseño de PA hasta la implementación de los mismos.

Los resultados aquí presentados son parte de una investigación profunda y sistemática, con enfoque cualitativo y de tipo exploratoria, descriptiva e interpretativa, en la que se presenta de forma inductiva, el escenario y las personas. El análisis se realizó bajo tres dimensiones: la calidad, la evaluación y la acreditación. Para el caso, sólo se presentará lo referente a la parte de acreditación institucional enfocado al Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), de la Universidad de Guadalajara (UdeG).

CONTEXTUALIZACIÓN Y DESARROLLO

La acreditación surge en los Estados Unidos a fines del siglo XIX, en este país el rol y el valor que se le otorga a la acreditación, consiste en asegurar que una institución educativa o un PA cumplen los criterios de calidad establecidos y aceptados; se accede voluntariamente y es conferida por entidades no gubernamentales (Avelar y Sánchez, 2006). Predominan 2 tipos de acreditación practicadas por agencias externas independientes, una –acreditación institucional- efectuada hacia la institución y la otra –acreditación de programas- se realiza sobre las titulaciones (Días, 2006).

La educación superior en cualquier parte del mundo, transita en procesos acelerados, esto se refleja en la creciente importancia que ha tenido la función del mercado en las últimas décadas, lo que ha generado *“una preocupación generalizada sobre la manera en que las sociedades pueden garantizar la calidad de la educación superior”* (López-Segre, *et. al*; 2006: 28). Esto ha propiciado el planteamiento de reforma de políticas que favorezcan el aseguramiento de la calidad y otorgar a la acreditación un papel destacado.

Durante los últimos años, la acreditación se ha convertido en pieza importante para la ES, entre otros factores, por la necesidad de sistemas fiables que garanticen la calidad y la pertinencia de los PA. Por lo tanto, la acreditación se considera como instrumento que permite hacer frente a las transformaciones, los cambios acelerados y las necesidades del entorno (Van Ginkel y Rodríguez, 2006).

La acreditación institucional representa un mecanismo para orientar las tareas educativas de la formación profesional, con prácticas y resultados ampliamente reconocidos a nivel nacional e internacional, convirtiéndose en la estrategia para impulsar el mejoramiento general de la calidad educativa. La acreditación de un PA de nivel superior es el reconocimiento público que en México otorga un organismo acreditador¹ a una IES, en el sentido de que cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y en sus resultados.

En México, la acreditación como medio para reconocer y asegurar la calidad de la ES, tiene su origen y antecedente en los procesos de evaluación que adquirieron importancia creciente en el mundo a partir de los 80 ´s.

A mediados de los 90 ´s influyó en el fortalecimiento de la acreditación la serie de políticas públicas avaladas e implementadas por la ANUIES; al inicio de la segunda década del siglo XXI se hizo un alto con el propósito de valorar resultados e impacto de los procesos de acreditación de los PA en México. Esta acción se conceptualizó como el mecanismo mediante el cual las IES avanzarían en la mejora de la calidad, tanto de sus procesos educativos como en la formación de profesionales; uno de los atractivos que generó esta política, fue sin duda la posibilidad de que las IES logaran apoyos complementarios, una vez que sus PA fueran acreditados y reconocidos por su calidad (Congreso Internacional de Acreditación y Certificación de Programas e Instituciones de Educación Superior, 2011).

Los procesos de acreditación y sus perspectivas cambiaron y se trasformaron en la última década debido a los cambios políticos y académicos en la ES, ya que la noción de calidad se ha ampliado hasta incluir aspectos económicos y sociales, que rebasan las nociones académicas (Singh, 2006).

En la Encyclopaedia of Higher Education, Burton Clark y Guy Neave (1992), señalan que:

“la acreditación se refiere a un proceso de control y garantía de la calidad en la educación superior, por el que, como resultado de la evaluación, se reconoce que una institución o sus programas satisfacen los estándares mínimos aceptables”

Otro concepto lo definen Sanyal y Martin (2006), en la serie de Global University Network For Innovation (GUNI):

“La acreditación es el método de la garantía externa de la calidad, más utilizado [...] asegura un nivel específico de calidad conforme a la misión de la institución, los objetivos del programa y las expectativas de distintos actores implicados, incluidos estudiantes y empleadores. El proceso suele traducirse en la concesión de un reconocimiento durante un periodo limitado”.

La acreditación es el proceso mediante el cual una agencia legalmente establecida otorga reconocimiento a una institución o PA que alcanza ciertos estándares y parámetros, mediante una evaluación inicial, seguida de otras periódicas; esta acreditación está ligada a los continuos esfuerzos que realiza una institución para evaluar su eficacia y el cumplimiento de metas (Avelar y Sánchez, 2006).

Así, acreditar corresponde a dar fe pública de la calidad de las instituciones o de los programas, brinda información a la sociedad al garantizar públicamente que los títulos otorgados son de buen nivel y principalmente comprueban que la institución y sus PA cumplen con los requisitos de calidad.

En este sentido, Sanyal y Martin (2006) identificaron 7 grandes tipos de acreditación (ver tabla 1): la voluntaria; la del enfoque de la adecuación para el objetivo; por cobertura, que se subdivide en 4 categorías - acreditación en el ámbito subnacional, nacional, regional e internacional-; por control de la ES; por tipo de ES; por unidad de análisis y acreditación para la educación a distancia.

¹ No gubernamental reconocido formalmente por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

Tabla 1.- Tipos de Acreditación de la Educación Superior

Tipo de Acreditación	Descripción
<i>Acreditación voluntaria frente a Acreditación obligatoria</i>	Un sistema de acreditación obligatorio requiere que todas las instituciones o programas se sometan periódicamente al proceso de acreditación. No obstante la mayoría de los sistemas de acreditación son voluntarios
<i>Acreditación de adecuación para el objetivo vs enfoque basado en estándares</i>	El enfoque de la adecuación para el objetivo comprueba que la institución de ES o el PA logran su objetivo establecido y verifica si el objetivo en sí es aceptable. El enfoque basado en estándares establece parámetros detallados para los distintos aspectos de la calidad de una institución o programa.
<i>Acreditación por cobertura geográfica</i>	La garantía de la calidad y la acreditación no se pueden debatir sin tener en cuenta el contexto nacional del sistema de ES, se debe contextualizar, por lo que es pertinente clasificarla en distintos niveles de cobertura: • Acreditación en el ámbito regional. • Acreditación en el ámbito subnacional. • Acreditación en el ámbito nacional. • Acreditación en el ámbito internacional.
<i>Acreditación por tipo de educación superior</i>	• En algunos países, la acreditación se ejerce tanto en las universidades como en las instituciones terciarias no universitarias.
<i>Acreditación por unidad de análisis</i>	• La acreditación puede aplicarse a la totalidad de una institución y sus programas o a un conjunto seleccionado de programas.
<i>Acreditación para la educación a distancia en la educación superior</i>	• La educación a distancia se ha hecho presente en casi todos los sistemas educativos y su calidad se ha puesto en tela de juicio; por lo que, se necesita una acreditación especial para proteger los intereses de los estudiantes
<i>Acreditación por control de la educación superior</i>	• Últimamente ha surgido la pregunta de si la acreditación debería de aplicarse por igual a sectores públicos y privados.

Fuente: Adaptación propia con base en Sanyal y Martin (2006)

La acreditación institucional representa un mecanismo para orientar las tareas educativas de la formación profesional, con prácticas y resultados ampliamente reconocidos a nivel nacional e internacional, convirtiéndose en la estrategia para impulsar el mejoramiento general de la calidad educativa. En efecto, la acreditación juega un papel de vital importancia para promover el cambio en la ES, tanto en las estructuras organizacionales como en su eficiencia. La acreditación es un parámetro utilizado para otorgar financiamiento a las IES, que redunde en más y mejor infraestructura, en mejora de las prácticas educativas y profesionales, en el incremento en procesos de vinculación y de la eficiencia interna del sistema, entre otros, se trata de formar egresados pertinentes, emprendedores y con responsabilidad social.

La acreditación institucional certifica calidad en el desarrollo de ciertas funciones (gestión institucional, docencia, entre otras). La acreditación de carreras/programas certifica calidad en todos los elementos asociados al diseño curricular, recursos comprometidos y resultados del proceso enseñanza-aprendizaje.

La acreditación, en su connotación tanto institucional como individual, implica la búsqueda de reconocimiento social y de prestigio por parte de individuos e instituciones. En este sentido, los procesos de acreditación se han constituido en un requerimiento imperativo. En el caso de México, los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES, han tenido la responsabilidad de llevar a cabo las tareas de evaluación institucional. Son entidades con autonomía para diseñar la metodología que aplicarán en la evaluación de los programas académicos.

En este sentido, se reconocen los avances en esta materia, puesto que los organismos acreditadores se han incrementado, pasaron de 7 reconocidos en 2002, a 26 en febrero de 2009, para el primer semestre del 2011 hubo 28 organismos reconocidos por el COPAES y 4 más en proceso de ser reconocidos. Asimismo se transitó de 156 PA

acreditados en 2002 a 1 506 en abril de 2008; de estos 1 104 (73.3%) se impartían en IES públicas y 403 (26.7) en IES particulares. Hasta el mes de febrero de 2009, existían 1 637 programas acreditados, (COPAES, 2011).

Al corte de cifras reportadas por la Subsecretaría General de Educación Superior (SES) del 31 de enero del 2011, los PA acreditados por COPAES sumaban 2 161; de estos 1 625 (75.20%) son de IES públicas y 536 (24.80%) del régimen particular. El total de PA de licenciaturas ofertadas en IES públicas ascendía a 4 274, mientras que en las privadas se totalizó en 3 290; considerando que el total de IES tanto del régimen público y privado fue de 281 instituciones (SES, 2011).

En 2004, el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), de la Universidad de Guadalajara (UdeG), logró el reconocimiento de calidad a través de la acreditación por 5 años, de la mayoría de sus PA de pregrado; para 2009 durante los meses de mayo y junio los evaluadores regresaron para la revisar avances y evidencias hacia la mejora continua de los PA y así contar con la re-acreditación hasta el 2014.

Durante los cinco años de la acreditación, el CUCEA implementa acciones y planes estratégicos para solventar las recomendaciones pendientes, al concluir el periodo, el Rector solicita al organismo acreditador correspondiente, la visita de pares evaluadores para la verificación, juicios y nuevas recomendaciones sobre los PA, con la finalidad de mantener la mejora continua de los mismos.

La acreditación de un PA constituye la garantía pública de su calidad, lo que significa que está por encima del promedio de los programas nacionales en cada una de las variables evaluadas. A la UdeG le representa ser reconocida como institución educativa de calidad, lo que la ha posicionado en los mejores lugares del ranking de universidades.

La acreditación institucional desde la mirada de los profesores y estudiantes del CUCEA, muestra aristas interesantes; lo prioritario a identificar fue si la calidad de los PA dependía del otorgamiento de la acreditación; la percepción en torno a este aspecto estuvo equilibrada; los que mencionaron de forma negativa, lo afirmaron así al manifestar que es solo un reconocimiento a las universidades que les abre las puertas a múltiples beneficios y *“...no porque estén acreditadas o algo así, quiere decir precisamente que es de calidad [...] de que te vale que tu carrera este acreditada y que este el papelito ahí, si tu conocimiento ese papelito no te lo va a dar...”* (A2AGPP). Coincidieron en que la forma en que los organismos evalúan la calidad, deja fuera aspectos trascendentales y que en realidad reflejan lo que para ellos es calidad, ya que *“...no se meten mucho al programa académico para evaluarlo con otras universidades o con el entorno social que se está viviendo”* (A4AGPP).

Por el contrario, hubo quienes percibieron que la calidad depende de la acreditación de los organismos externos, debido a la credibilidad y confianza que les brinda el proceso de evaluación externa, ya que la efectúan otras personas y organismos fuera de la institución. Sin embargo, otros dudaron que la acreditación sea un reflejo de la calidad, porque aunque consideran necesario un reconocimiento externo que avale a las instituciones y a los PA, se siguen filtrando deficiencias; es así que *“...aunque si es importante hasta cierto punto que te den un reconocimiento, pero lejos de ese reconocimiento lo que tu aprendes, la calidad que como estudiante, como futuro profesionista vas a tener, no creo que sea tan dependiente eso”* (A4AGPP), dejaron en claro que lo más importante y que da la calidad son las herramientas con las que los estudiantes egresan al mundo laboral y social.

La acreditación lejos de ser un mecanismo para fomentar y asegurar la calidad de las IES y de sus PA, se ha influenciado por los efectos inesperados que ha traído consigo, como el otorgamiento de recursos extraordinarios, es entonces que *“...la acreditación tal como ha funcionado en México han generado una ilusión sobre el tema de la calidad [...]no es claro que la acreditación sea un sinónimo de la calidad...”* (P3AGPP), esto se refleja cuando observan la manera en que se efectúan los procesos de acreditación, el perfil de los acreditadores, los resultados de la acreditación y las mismas deficiencias en los PA y las IES.

Los profesores afirman que la calidad no depende de la acreditación, porque aunque la acreditación sea un reconocimiento público de la calidad, las IES y sus PA debieron alcanzar primero la calidad, para enseguida ser reconocidos. Sin embargo, la calidad debe de ser una forma de vida, una actitud, debe ser una tarea que siempre, -se

tenga o no la acreditación-, se debe asumir; es decir, que la calidad es una nueva cultura académica o una cultura que permite se hagan cosas de manera diferente, que se cuente con procesos administrativos bien documentados, que permanentemente se revisen los impactos de la práctica docente, que verdaderamente se socialicen los avances de los proyectos de investigación, que haya democracia académica; así la calidad es una forma de vida; el documento o la acreditación, es una manifestación de haber cumplido con un proceso administrativo, es un acto administrativo.

Las percepciones fueron unánimes y claras “no hay diferencias significativas” simplemente es el documento que se les otorga a los acreditados, por tener la información más organizada y cumplir con requisitos burocráticos, *“...porque los mismos profesores que les dan a recursos humanos, a economía, a la carrera que quieras, los dotan los mismos departamentos, y la calidad cuanto a profesores es la misma...”* (P1AGPP). Es claro que no hay diferencias significativas, porque lo que se mide es ambiguo.

La diferencia entonces simplemente es sobre la credibilidad de los PA “...si este es acreditado quiere decir que si funciona, que si está evaluado por otras instituciones o por organismos, y cuando no está acreditada pues es de dudosa procedencia porque no sabemos si en verdad es lo que quiere la gente, o en verdad lo que necesitan los alumnos para ser profesionalista” (A5AGPP).

Los profesores aunque reconocen que la acreditación en cierto sentido le otorga confiabilidad a los PA, manifiestan que no hay ninguna diferencia, ya que solo se limita al documento, y éste se puede presumir; sin embargo, habría que investigar si verdaderamente hay cuestiones de fondo que son diferentes, *“...desde mi perspectiva, en muchos casos simplemente, es el papel”* (P1RHU) porque se sigue trabajando igual, se realizan las mismas actividades este acreditado o no, además de que el PA, los docentes y los estudiantes permanece igual aún con la acreditación, ya que está ausente el proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

La acreditación institucional o de un PA si bien es un reconocimiento, no tanto de la calidad sino de cumplimiento de requisitos burocráticos, para acreditarlo es necesario que salga la primera generación de titulados, esto es un “mero requisito”, así lo manifestaron los propios estudiantes; pero esta acreditación no quiere decir que ya está bien la carrera o que esta sea de calidad, pero tampoco quiere decir que por no tener el documento este sea un PA sin calidad. Enfatizaron que la diferencia es simplemente el reconocimiento de la acreditación porque *“...puede quedar mucho a deber que digan que está acreditado, un programa de calidad por el simple hecho de que ellos mismo los digan, sin tomar en cuenta aquellos factores que a lo mejor hacen tener a una carrera la calidad educativa y simplemente éste no puede estar acreditado”*. (A4AGPP).

Respecto a si se han suscitado cambios sustanciales en la UdeG a partir de la acreditación de los PA, los estudiantes perciben, que se han desarrollado algunos cambios ligeros que la obligan a cumplir con ciertos requisitos mínimos, estándares y parámetros, siempre y cuando *“...enfoquen su evaluación a aspectos que valgan la pena, que estén relacionados con la educación y no nada más con la infraestructura y por como se ve el centro, o como están las aulas, sino no [...] que tenga mucha relación de cómo son los maestros, cuál es su nivel, qué herramientas utilizan ellos tanto de tecnología como de enseñanza, el método pedagógico, cómo ellos transmiten el conocimiento y como los alumnos la perciben; [...] si hay una buena conjunción entre estos pues creo que si se puede estar hablando de una educación de calidad”* (A4AGPP).

Asimismo, el cambio más importante es que la acreditación se ha convertido en un reto constante, que les permite a las IES cambiar, renovarse y principalmente que influye para la mejora de las propias IES; además de que *“...con la acreditación ya los estudiantes podemos llegar a una empresa y decir -yo vengo de tal licenciatura, esta licenciatura está acreditada-, y tener peso en nuestro currículo, tener peso para trabajar en cualquier lado”* (A5AGPP). Por otro lado, otros comentaron que no han visto ningún cambio, que todo sigue igual, que simplemente *“...es un factor que les permite obtener apoyos extras...”* (A2AGPP).

Los cambios que se percibieron con claridad, se dirigen a que la acreditación se convirtió en el mecanismo para la obtención de más financiamiento, donde los cambios *“...los habido mucho en infraestructura, en cuestión de imagen...”* (P1AGPP) ya que la acreditación promueve contar con cierto número de laboratorios, de aulas equipadas; en sí, *“...el*

cambio sustancial es que gracias a eso hemos tenido mayor presupuesto...” (P2AGPP), y se tienen más insumos e infraestructura. Considerando qué otros cambios ha generado la acreditación, mencionaron que generó efectos como “...un mejoramiento de la imagen institucional [...] y una terrible burocratización... (P4AGPP), costo que ha asumido totalmente la propia institución.

Fue revelador conocer si ellos inferían que un PA que ha pasado por la evaluación y ha sido acreditado, es de calidad. La mayoría expresó que no por estar acreditado un PA este es de calidad, ya que “...en teoría y las estadísticas se puede decir que si es de calidad por los estándares que toman en cuenta el organismo evaluador, [...] no es suficiente decir que es de calidad o no es de calidad, tiene que ver más a fondo [...] que realmente lleven un complemento para fortalecer que se esté evaluando y que realmente digan –se cumplen con los objetivos- es de calidad”(A4AGPP).

Algunos coincidieron en la dificultad de inferir acerca de la calidad a partir de la acreditación debido a lo complicado de distinguir entre calidad o no calidad, por la diversidad de factores que pueden influir en los procesos de evaluación y de cómo la catalogan ya que “...es una palabra muy ambigua, entonces lo que para ti es calidad para mí quizás no es calidad, entonces puede variar; el concepto de calidad de cada persona, además de las nuevas reformas que se están haciendo, quizás esté fuera de calidad pero para el otro año este tema es obsoleto, entonces ya no es de calidad para el año siguiente, [...] en estos momentos si en otro no, o que para mí sea, para ti no”(A2AGPP).

Por el contrario, otros mencionaron que se puede inferir que un PA sea de calidad a partir de la acreditación ya que lleva un proceso riguroso, que brinda confianza a los estudiantes de que van a entrar a una carrera que ha pasado por varias pruebas y que es creíble, eficiente y de calidad.

Respecto a la diferencia entre un PA acreditado por calidad, de otro que no lo está, el común denominador de los profesores -en relación con los organismos acreditadores del COPAES- fue que la diferencia es relativa al documento que se les entrega una vez otorgada la acreditación al PA.

“...los procesos de acreditación a lo que nos ha llevado es a la simulación, con tal de alcanzar la zanahoria [...] o sea todo eso nos ha llevado a la simulación, y nos están llevando en vez de que sean de mayor calidad a una menor calidad, porque ahora andamos más enfocados y nos hacen perder tiempo en andar buscando indicadores, que estar buscando el aprendizaje de los alumnos, entonces que una carrera este acreditada a mí no me dice nada, nada más me dice que la institución va a tener mayores recursos y que va a poder presumir en el próximo informe que está acreditada...” (P2AGPP)...las universidades, ven más un interés por incrementar el financiamiento que por mejorar la calidad...” (P5AGPP)

CONCLUSIONES

La acreditación es un mecanismo para el aseguramiento de la calidad de la ES, tanto de instituciones como de sus PA; en México, este proceso es voluntario, se mantiene por los beneficios que trae consigo junto con “el prestigio y obtención de fondos públicos”. La acreditación es un proceso costoso, largo, burocrático y complejo, pero la pregunta es si realmente asegura y promueve la calidad o si las IES se han estancado en la búsqueda de la mejora continua.

Los profesores y estudiantes, afirman que la acreditación no es una condicionante de la calidad, ya que manifiestan que algunos PA no están acreditados y cuentan con un nivel óptimo de calidad y otros, sin embargo aún con la acreditación, mantienen las mismas deficiencias a pesar de los procesos de evaluación (Bañuelos, 2011).

La diferencia entre un PA acreditado de otro que no lo está -por lo menos en el CUCEA-UdeG- se remite literalmente al documento que se le otorga al que está acreditado, considerando que este reconocimiento no incrementa o impacta en que se brinde mayores herramientas a los estudiantes ni tampoco en que aumente el nivel formativo (Ibid).

Es así, que la acreditación es una forma de regularización, que garantizan que las IES cumplen una serie de criterios, aplicados a las instituciones y a los PA, que están ligados con el control y la mejora de la calidad, que adaptan sus servicios a las necesidades, demandas de la sociedad y a ser conscientes de su compromiso social. (López-Segreña, 2006).

De esta forma, la acreditación les otorga cierto prestigio que las “acredita” a ellas y a sus programas como confiables para formar estudiantes de calidad, convirtiéndolas en una opción para los jóvenes que desean continuar sus estudios, que respondan a los intereses de los sujetos involucrados y a las nuevas exigencias del mercado laboral.

El debate de hoy en día, se enfoca a si realmente el reconocimiento (acreditación) que se les otorga, está produciendo efectos en la formación de egresados con calidad; es decir, si las mejoras implementadas por el sistema de ES se traducen en: profesionistas que se incorporan con éxito al mundo laboral, en iniciativas para mejorar procesos, sistemas y lineamientos para la mejora continua, o para la solución de las grandes necesidades sociales.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

ANUIES. (1999). *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.

Ayala, S. (Coord.). (2006). *Nuevos retos y derroteros para la educación superior en el siglo XXI*. México: Universidad de Guadalajara.

Avelar Gutiérrez, E. E. y Sánchez Beltrán, H. C. (2006). La acreditación y certificación del posgrado: Una propuesta metodológica. En Rosario Muñoz, V. M., Marúm Espinosa, E., Arroyo Alejandre, J. J. y González Álvarez, V. *Acreditación y Certificación de la Educación Superior: Experiencias, realidades y retos para las IES*. México: Universidad de Guadalajara.

Bañuelos, F. J. (2011). *La calidad de los programas académicos desde la percepción de los profesores y estudiantes de las licenciaturas en Recursos Humanos (RHU) y Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales del CUCEA-UDG. 2004-2011*. (Tesis de Maestría). Universidad de Guadalajara.

Congreso internacional para la acreditación y certificación de programas e Instituciones de Educación superior (2011). Red de Académicos de Iberoamérica (IDIIEI). Realizado del 14 al 16 de julio, Guadalajara, Jalisco. México. Disponible en <http://acreditacionycertificacion.idiiei.org/presentacion.html>

COPAES (2011). *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior*. Portal Oficial del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. Disponible en http://www.copaes.org.mx/home/docs/docs_acred/3_Marco_general.pdf. Consultado el 13 de marzo de 2011.

CUCEA (2010). Portal oficial del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA). Disponible en <http://www.cucea.udg.mx>

Días Sobrinho, J. (2006). Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En La educación Superior en el mundo 2007. *La acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* Serie global University network for Innovation (GUNI).

– (2011). *Acreditación de la Educación Superior en tiempos de crisis*. Conferencia magistral dentro del Congreso Internacional de Acreditación y Certificación de Programas e Instituciones de Educación Superior; organizado por la Red de Académicos de Iberoamérica (IDIIEI), del 14 al 16 de julio de 2011 en Guadalajara, México.

Díaz Barriga, Á. (2007). Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en la educación superior. En *Evaluación y cambio institucional*. México: Paidós Educador

Didriksson, A. (2011). *La Acreditación de la calidad en la educación superior: falsedades, límites y rupturas: una visión desde América Latina*. Conferencia magistral dentro del Congreso Internacional de Acreditación y Certificación de Programas e Instituciones de Educación Superior; organizado por la Red de Académicos de Iberoamérica (IDIIEI), del 14 al 16 de julio de 2011 en Guadalajara, México.

- López-Segrera, F., Cruz López, Y., Escrigas, C., Sanyal C., Bikas y Tres, J. (2006). La Acreditación para la garantía de la calidad y el compromiso social de las universidades ¿qué está en juego? En *La educación Superior en el mundo 2007. La acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* Serie global University network for Innovation (GUNI).
- Marúm, E. (2009). *Calidad e innovación en la educación superior mexicana. Encuentros, desencuentros y nuevas interpelaciones*. Red de investigación sobre educación superior. Disponible en http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0042.pdf
- Marúm Espinosa, E. y Rosario Muñoz, V. M. (Coordinadores). (2008). *Actores y procesos de la calidad e innovación educativas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Marúm et al. (2009). Percepción del profesorado universitario En *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. Proyecto ECUALE. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad de la Plata.
- Rosario Muñoz, V. M., Marúm Espinosa, E., Arroyo Alejandro, J. J. y González Álvarez, V. (2006). *Acreditación y Certificación de la Educación Superior: Experiencias, realidades y retos para las IES*. México: Universidad de Guadalajara.
- Sanyal C. Bikas y Martín, M. (2006). Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global. En *La educación Superior en el mundo 2007. La acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* Serie global University network for Innovation (GUNI)
- Secretaría de Educación Pública (1989). *Programa de Modernización Educativa 1989-1994*. México: SEP.
- Singh, M. (2006). La Gobernanza de la Acreditación. En *La educación Superior en el mundo 2007. La acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* Serie global University network for Innovation (GUNI).
- Van Ginkel, H. J.A. y Rodríguez Díaz, M. A. (2006). Retos Institucionales y Políticos de la Acreditación en el Ámbito Internacional. En: *La educación Superior en el mundo 2007. La acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* Serie global University network for Innovation (GUNI).

MODELO INTELIGENTE DE TUTORÍAS ACADÉMICAS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL CUCEA-UdeG



MODELO INTELIGENTE DE TUTORÍAS ACADÉMICAS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Graciela Isolina Martínez Ávila

mtzagi@hotmail.com

Cristhian Torres Millarez.

Instituto Tecnológico de Morelia.

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012, en el *Eje 3. Igualdad de Oportunidades* en su *Apartado 3.3. Transformación Educativa*, nuestro Presidente de la República, el Lic. Felipe Calderón Hinojosa, revisaba los rezagos de consideración en el sistema educativo nacional. Entre los más importantes, la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad (Poder Ejecutivo, 2007).

En el Objetivo 14. Ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior; se planteó la Estrategia 14.2 Flexibilizar los planes de estudio, ampliar los sistemas de apoyo tutoriales y fortalecer los programas de becas dirigidos a los grupos en situación de desventaja. Con ella se reforzaba la opción que abre la certificación de competencias laborales; además de operar los sistemas de apoyo tutoriales, con el fin de reducir los niveles de deserción de los estudiantes y favorecer la conclusión de los estudios de licenciatura (Poder Ejecutivo, 2007).

En este mismo sentido, con la Estrategia 14.3. Consolidar el perfil y desempeño del personal académico y extender las prácticas de evaluación y acreditación para mejorar la calidad de los programas de educación superior, señala que los programas de fortalecimiento institucional y de formación del personal académico de las instituciones de educación superior recibirían un fuerte impulso (Poder Ejecutivo, 2007).

En efecto, se impulsaron políticas flexibles de incentivos para reconocer la diversidad del sistema de educación superior. Las evaluaciones a los programas de estudio se perfeccionaron, propiciando el apoyo a aquellos que obtuvieron los mejores resultados alcanzando la reducción de la brecha entre éstos y los que necesitan ser fortalecidos. Todo lo anterior se llevó a cabo con respecto a las libertades de investigación y enseñanza, respetando la autonomía universitaria.

Se ha trabajado para articular un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación, con el fin de fortalecer las prácticas de autoevaluación, evaluación externa de pares, acreditación formal y exámenes nacionales estandarizados a los egresados, las cuales son efectuadas por instancias como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), entre otros.

La acreditación de la calidad de la oferta educativa es esencial para mantener el valor social y económico de la educación superior. Con el fortalecimiento de los mecanismos normativos, regulatorios y de aseguramiento de la calidad se pretende frenar la proliferación de programas que no reúnen los estándares de calidad que limitan la formación de los ciudadanos productivos y competitivos que requiere el país. Adicionalmente, el fortalecimiento de los sistemas de evaluación constituye una base fundamental para asegurar y generalizar la rendición de cuentas a los estudiantes, padres de familia, empleadores y sociedad en general.

El Instituto Tecnológico de Morelia (ITM) es una institución educativa a nivel superior que forma parte del Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que se regula a través de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST) (DGTI, 2012).

Inició sus actividades el 4 de abril de 1965, con carreras de educación el trabajo, con una captación de 220 alumnos (ITM, 2009).

Actualmente cuenta con una matrícula de 4,479 alumnos y tiene una oferta educativa de quince carreras a nivel licenciatura, trece con sistema escolarizado y dos en sistema abierto, además de seis maestrías y dos doctorados.

Su misión es “Formar personas competentes y competitivas a nivel internacional en el campo científico – tecnológico y humano, que contribuyan al desarrollo sustentable de México y al conocimiento global, fomentando valores humanos y culturales.” (ITM, 2012).

Su visión es “Consolidarnos como una institución pública de educación superior de alto desempeño, líder en el campo científico – tecnológico, y referente del sistema educativo nacional por la calidad y pertinencia de los servicios que ofrecemos a la sociedad.” (ITM, 2012).

Atendiendo lo anterior y en conjunto con el compromiso de lograr la formación integral de sus estudiantes, entendiendo ésta como un proceso continuo de desarrollo de todas las potencialidades del ser humano, buscando la plenitud en el *aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a convivir*, convirtiéndolo en un ciudadano consiente, responsable y solidario (DGEST, 2011).

En este 2012, el ITM está por recibir, en su tercer año consecutivo, el Reconocimiento a la Excelencia Académica por el 100% de los Programas de Licenciatura Acreditados, por la SEP.

Mantener al 100% los programas acreditados y reconocidos por su buena calidad, sólo ha sido posible gracias a que se atienden las observaciones de los organismos acreditadores y se mantienen los procesos de reacreditación de los programas que podrían vencer año con año.

Muestra de ello, en el año 2010 en el Departamento de Sistemas y Computación, se reacreditó el plan de Estudios de Ingeniería en Sistemas Computacionales por el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI); mientras en este año, se están desarrollando los procesos clave para la reacreditación de la Licenciatura en Informática, por el Consejo Nacional para la Acreditación en Informática y Computación (CONAIC).

Una de las estrategias que se han adoptado para abatir los índices de deserción en las carreras que oferta el Departamento de Sistemas y Computación, del ITM (Ingeniería en Sistemas Computacionales, Licenciatura en Informática, Ingeniería en Informática e Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicaciones), es la redefinición total en torno al Programa Institucional de Tutorías Académicas.

Para esto en el año 2006, la SNEST publicó el Programa Nacional de Tutoría (PNT), con el propósito de contribuir, a través de la acción tutorial, al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes, coadyuvar en el logro de su formación integral, e incidir en las metas institucionales relacionadas con la calidad educativa, como son, la disminución de los índices de reprobación, deserción, y rezago, además de favorecer con ello la eficiencia terminal (DGEST, 2011).

Desde entonces y en el caso en particular del ITM, se han hecho esfuerzos aislados en diversos Departamentos, para consolidar el PNT en su contexto. Uno de ellos fue el que elaboró el Departamento de Sistemas y Computación, el cual puso en marcha a partir de junio del 2005 y lo denominó “Proyecto Departamental de Tutorías Académicas”, atendiendo al Objetivo 2, que refiere al Fortalecimiento del proceso enseñanza – aprendizaje del Plan Estratégico de Desarrollo 2005 – 2010, abarcando los siguientes puntos (Computación, 2005):

- Cubrir en su totalidad planes y programas de estudio.
- Elevar los índices de aprobación así como la eficiencia terminal.

Sin embargo, a siete años de operación, se detectaron las siguientes deficiencias:

- El alumno después del primer semestre de su carrera, pierde comunicación con el tutor, a partir de que elige las materias que más le convenga por semestre, por lo que se forman grupos de alumnos por materias, más no por semestre de acuerdo a la retícula. A través del tiempo el alumno no sabe quién es su tutor.
- No existe compromiso de los alumnos para llevar a cabo las actividades originalmente establecidas para los Programas de Tutorías.
- No existen las condiciones apropiadas, como espacio, tiempo y recursos, para el desarrollo y aplicación de estrategias que permitan al Programa de Tutorías cumplir con sus objetivos.
- A la fecha existen pocos indicadores que nos permitan determinar qué o cuáles estrategias están funcionando.
- Existen pocas o nulas actividades establecidas actualmente en el Programa de Tutorías y éstas se enfocan en la fase de integración y no en que el alumno concrete metas progresivamente.
- No hay un organismo que regule, supervise y evalúe el trabajo tutorial de los profesores de tiempo completo, a los que se les asignó, muchas veces por sorteo, un grupo de tutoría.
- Existe un ambiente de apatía generalizado sobre la efectividad del Programa de Tutorías.

Para este proyecto se considera como uno de los temas de vanguardia, el concepto de *Minería de Datos* cuya definición es “...el proceso analítico, diseñado para explorar grandes cantidades de datos, con el objetivo de encontrar relaciones entre las diferentes variables para aplicarlas a nuevos conjuntos de datos” (Pérez, 2006).

La minería de datos o descubrimiento del conocimiento se ha utilizado en el desarrollo actual de los sistemas de enseñanza basada en Web o sistemas de e – learning, como herramientas para poder guiar a los estudiantes durante su aprendizaje y maximizarlo.

Es un área multidisciplinaria donde convergen diferentes paradigmas de computación como son la construcción de árboles de decisión, la inducción de reglas, las redes neuronales artificiales, el aprendizaje basado en instancias, el aprendizaje bayesiano, la programación lógica y los algoritmos estadísticos (Romero Morales, Ventura Soto, & Hervas Martínez, 2012).

La tarea fundamental de la minería de datos es encontrar modelos inteligibles a partir de los datos. Para que este proceso sea efectivo debería ser automático o semi – automático (asistido) y el uso de los patrones descubiertos debería ayudar a tomar decisiones más seguras que reporten por tanto un beneficio a la organización.

Por lo tanto, dos son los retos de la minería de datos. Por un lado, trabajar con grandes volúmenes de datos, procedentes en su mayoría por sistemas de información, con los problemas que ello conlleva (ruido, datos ausentes, intratabilidad, volatilidad de los datos, etc.), y por el otro usar técnicas adecuadas para analizar los mismos y extraer conocimiento novedoso y útil.

Al obtener dicho conocimiento significativo es necesario administrarlo, para esta labor surge otro concepto que es la *Gestión del conocimiento* cuya definición se describe como “...la aplicación de un proceso sistemático que se basa en la capacidad de seleccionar, organizar, presentar y usar la información, por parte de los miembros de la organización, con el objeto de utilizar en forma cooperativa los recursos de conocimiento basados en el capital intelectual propio, con la finalidad de desarrollar las aptitudes organizacionales y la generación de valor” (Passoni, 2012).

OBJETIVOS

Objetivo General:

Diseñar un modelo inteligente de tutorías, que genere perfiles idóneos de tutor y alumnos, con base en algoritmos de minería de datos, para generar condiciones óptimas en la gestión y seguimiento del trabajo tutorial, en el Instituto Tecnológico de Morelia.

Objetivos específicos:

1. Conocer el estado actual de las actividades que desempeña la planta docente del ITM y su relación con los alumnos, respecto a tutorías, utilizando técnicas de recopilación de información.
2. Determinar el nivel de eficiencia de los procedimientos establecidos, con base en el Programa Institucional de Tutorías del ITM, a través del muestreo y análisis de indicadores históricos.
3. Construir un modelo inteligente de tutorías, basado en algoritmos de minería de datos para la creación de perfiles académicos idóneos, alimentados a través de la base de conocimiento que con el tiempo adquiere el modelo, que se conjunen en grupos de personas que persigan un objetivo académico común, en pro de la educación superior en México.
4. Contribuir a la optimización del proceso de enseñanza – aprendizaje, así como la disminución del índice de reprobación, de la deserción escolar; con el aumento de la eficiencia terminal, a nivel licenciatura.

IMPORTANCIA DEL TEMA

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), es una asociación civil sin fines de lucro cuya actividad principal es el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas (CENEVAL, 2012).

Creada el 28 de abril de 1994, a partir de una recomendación de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual proporciona información confiable y válida sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas como beneficiarios de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal (CENEVAL, 2012).

Actualmente cuenta con 270 instrumentos de evaluación, uno de ellos es el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI – II), instrumento que se utiliza en procesos de selección de aspirantes a cursar estudios superiores por más de 150 instituciones en la República Mexicana. Cada año más de 500 mil personas sustentan este examen (CENEVAL, 2012).

El ITM no podría ser la excepción, ya que aplica dicho examen en dos períodos de ingreso al año y si consideramos el ejercicio de Junio del 2011, se registraron 1,452 aspirantes, de los cuales aplicaron 1,405 sustentantes y 45% (632 estudiantes) fue inscrito para ser alumno del Instituto.

La forma de elegir a los aspirantes es sólo los que obtienen mayor puntuación, sin embargo, a partir de un estudio que se hizo respecto a la ponderación de las disciplinas que evalúa el EXANI – II, resulta que tiene la misma ponderación el Idioma Inglés que las Matemáticas, lo cual provoca que tenga más ventaja un aspirante que domine ese idioma, respecto al que no, cuando se considera que las Matemáticas deberán tener una mayor ponderación a partir de que es la base de cualquier Ingeniería.

Otro aspecto a considerar, es que el ITM tiene un capital intelectual docente de base de aproximadamente 284 personas, de las cuales 218 son Profesores de Tiempo Completo, 31 Profesores por Asignatura, 17 son Profesores de Medio Tiempo y 18 son de Tres Cuartos de Tiempo; lo cual nos permite tener acceso a 284 currículums vitae, en donde se describen aspectos no sólo técnicos, profesionales o de experiencia laboral, sino también aspectos de personalidad, que influyen en el trabajo tutorial.

Al aplicar minería de datos en los almacenes de datos descritos, podemos generar perfiles de tutores y perfiles de alumnos idóneos para crear grupos con características particulares de acuerdo a su circunstancia y contexto, para lograr el objetivo en común, disminuir la diferencia entre el número de alumnos que ingresan con el número de alumnos que se titulan en una carrera profesional.

RESULTADOS GENERALES QUE SE PRETENDEN CON EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El Modelo Inteligente de Tutorías, se compone de cuatro fases, las cuales se llevan a cabo a través de los nueve semestres, que en condiciones normales, un estudiante cursa en su carrera profesional en el ITM.

Fase 1:

Se efectúa a partir de que los Aspirantes a la oferta educativa que el ITM ofrece, acuden a realizar el EXANI – II, de CENEVAL, el cual se presenta como uno de los principales insumos de esta etapa, considerando tanto su Examen de Selección como su Examen Diagnóstico; aunado a esto se toma en cuenta algún instrumento de evaluación de las Competencias Profesionales a Nivel Medio Superior, así como un Examen Psicopedagógico.

Los insumos del Aspirante son ingresados al MIT, el cual entrega como resultado el Perfil del Aspirante (PAS) y a partir de esto se forma un Grupo de Alumnos en Formación Inicial (GALFi), como se muestra en la *Figura 1*.



Figura 1. Fase de Formación de Grupo de Alumnos en Formación Inicial del Modelo Inteligente de Tutorías (MIT)

Al mismo tiempo se ingresan al MIT los insumos del Docente, que son su Trayectoria Académica en la Institución, su Experiencia Laboral Docente a Nivel Superior, su Experiencia Laboral Tecnológica, la aplicación de un Instrumento de Evaluación de Competencias Profesionales y un Examen Psicopedagógico.

Los insumos del Docente son ingresados al MIT y se tendrá como resultado el Perfil del Tutor para Formación (PTF), como se muestra en la *Figura 2*.



Figura 2. Fase de Perfil del Tutor para Formación del MIT

En el primer semestre de la carrera al GALFi, se le asignará un PTF, para que a través del Procedimiento para las Tutorías Académicas (PTA), sirva de acompañamiento académico e inculque al alumno en formación, los valores institucionales y el modelo educativo del ITM, como se muestra en la *Figura 3*.

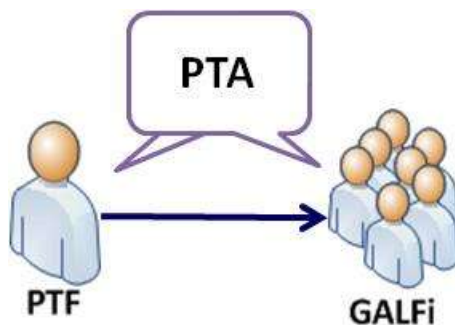


Figura 3. Procedimiento para las Tutorías Académicas (PTA)

Fase 2:

A partir del segundo semestre, el alumno tiene la libertad de escoger sus materias, lo que trae como consecuencia que el GALFi que se formó, no se conserve físicamente.

Por lo anterior, se crea un Perfil de Alumno en Formación (PALF), a partir de los insumos que ingresa al MIT, basado en su trayectoria dentro del ITM, como se muestra en la *Figura 4*.

Los insumos son Materias a las que se inscribe, Entrevistas con el tutor, Examen sicopedagógico, Examen Socioeconómico, Kardex (Historial Académico), Bitácora de Tutorías y Bitácora de Asesorías.

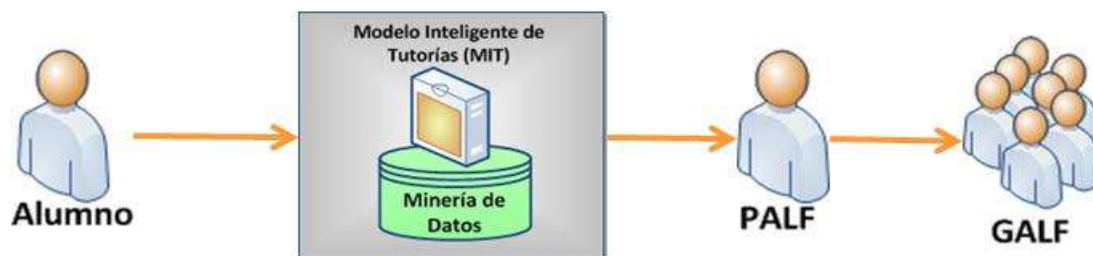


Figura 4. Fase de Formación de Grupo de Alumnos en Formación (GALF) del Modelo Inteligente de Tutorías (MIT)

Durante el segundo y tercer semestre, el Grupo de Alumnos en Formación (GALF), conserva al Docente que tenga el Perfil de Tutor en Formación (PTF), el cual seguirá aplicando el PTA, como muestra la *Figura 5*.

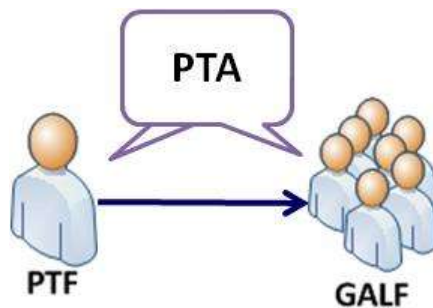


Figura 5. Procedimiento para las Tutorías Académicas para Grupo de Alumnos en Formación

El MIT considera la circunstancia de que el alumno, a partir del segundo semestre, puede cambiar de grupo en función de las materias a las que se inscribe, ya que puede contener un GALF virtual, con información obtenida a partir de la aplicación de minería de datos, que gestiona el conocimiento para la toma de decisiones del PTF.

Fase 3:

Del cuarto al sexto semestre, se considera que el alumno ya tiene cierto grado de madurez académico a partir de que se ha mantenido e inicia con las materias de especialidad, por lo que es importante volver a ingresar los insumos actualizados, tanto del Alumno como del Docente, con el objeto de que el MIT, determine un Perfil de Alumno en Seguimiento (PALS) y un Perfil de Tutor para Seguimiento (PTS), respectivamente. Observar la *Figura 6*.

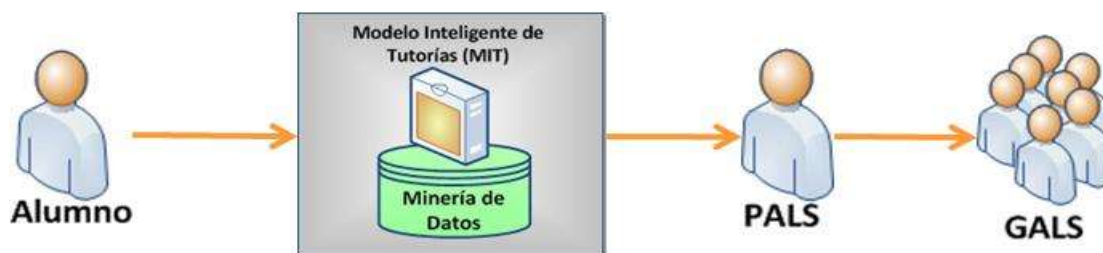


Figura 6. Fase de Formación de Grupo de Alumnos en Seguimiento (GALS) del Modelo Inteligente de Tutorías (MIT)

Se considera como una ventaja, que el Docente, con el perfil idóneo para este fin, sea una persona diferente al anterior, la cual asuma la responsabilidad del Grupo de Alumnos en Seguimiento (GALS), para esto es necesario que se vuelvan a ingresar los insumos actualizados del Docente al MIT, para obtener un Perfil de Tutor para Seguimiento (PTS), como se muestra en la *Figura 7*.



Figura 7. Fase de Perfil del Tutor para Seguimiento del MIT

La función principal del PTS, es brindarle apoyo a cada uno de los alumno del GALS, aplicando en todo momento el PTA, como se observa en la *Figura 8*, para que continúe con su carrera durante la etapa más difícil, porque para entonces ya ha invertido tiempo, dinero y esfuerzo, además que el grado de dificultad de las materias aumenta.

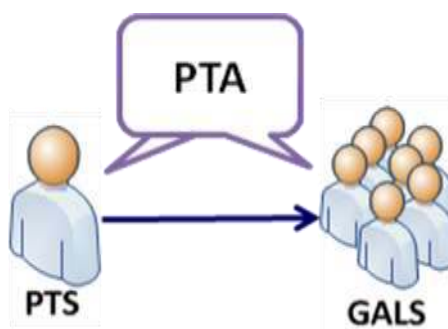


Figura 8. Procedimiento para las Tutorías Académicas para Grupo de Alumnos en Seguimiento

Fase 4:

Del séptimo al noveno semestre, se considera que el alumno ya está más que involucrado con su carrera y tiene la madurez académica para terminar, sin embargo, es importante que cuente con un guía, conforme al PTA, para la culminación de su grado a nivel superior.

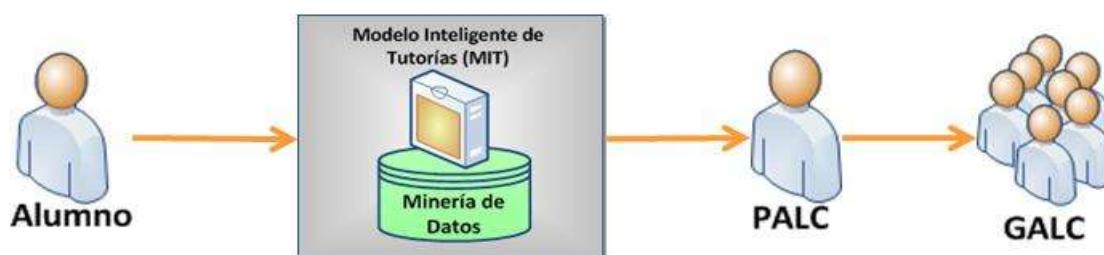


Figura 9. Fase de Formación de Grupo de Alumnos en Cierre (GALC) del Modelo Inteligente de Tutorías (MIT)

De igual forma que en las anteriores etapas, es necesario que exista una retroalimentación al modelo, a partir de los insumos actualizados, en cada caso, para generar el nuevo conocimiento y crear los perfiles idóneos de PALC para formar el grupo virtual y del PTC, para que tenga las cualidades que se requieren para guiar al alumno en su proceso de culminación de su carrera como se muestra en la *Figura 9*.



Figura 10. Fase de Perfil del Tutor para Cierre del MIT

En esta última etapa, se sugiere que a través del MIT se obtenga el Perfil de Alumno en Cierre (PALC), para formar un Grupo de Alumnos en Cierre (GALC) y asignarle un Perfil de Tutor para Cierre (PTC), como se muestra en la *Figura 10*, el cual no sólo será responsable de que el GALC termine sus créditos y se convierta en un grupo de jóvenes egresados, sino que además garantice un seguimiento hasta que cada integrante de su grupo obtenga el grado superior a través de su titulación como se muestra en la *Figura 11*.

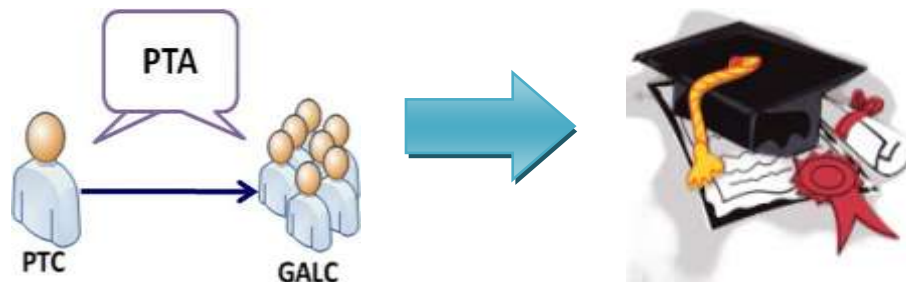


Figura 11. Propósito del MIT para que el estudiante obtenga el grado de Licenciatura

En la *Figura 12*, se muestra completo el Modelo Inteligente de Tutorías Académicas en Instituciones de Educación Superior, donde se incluye todo el proceso que se ha discutido a lo largo de este documento.

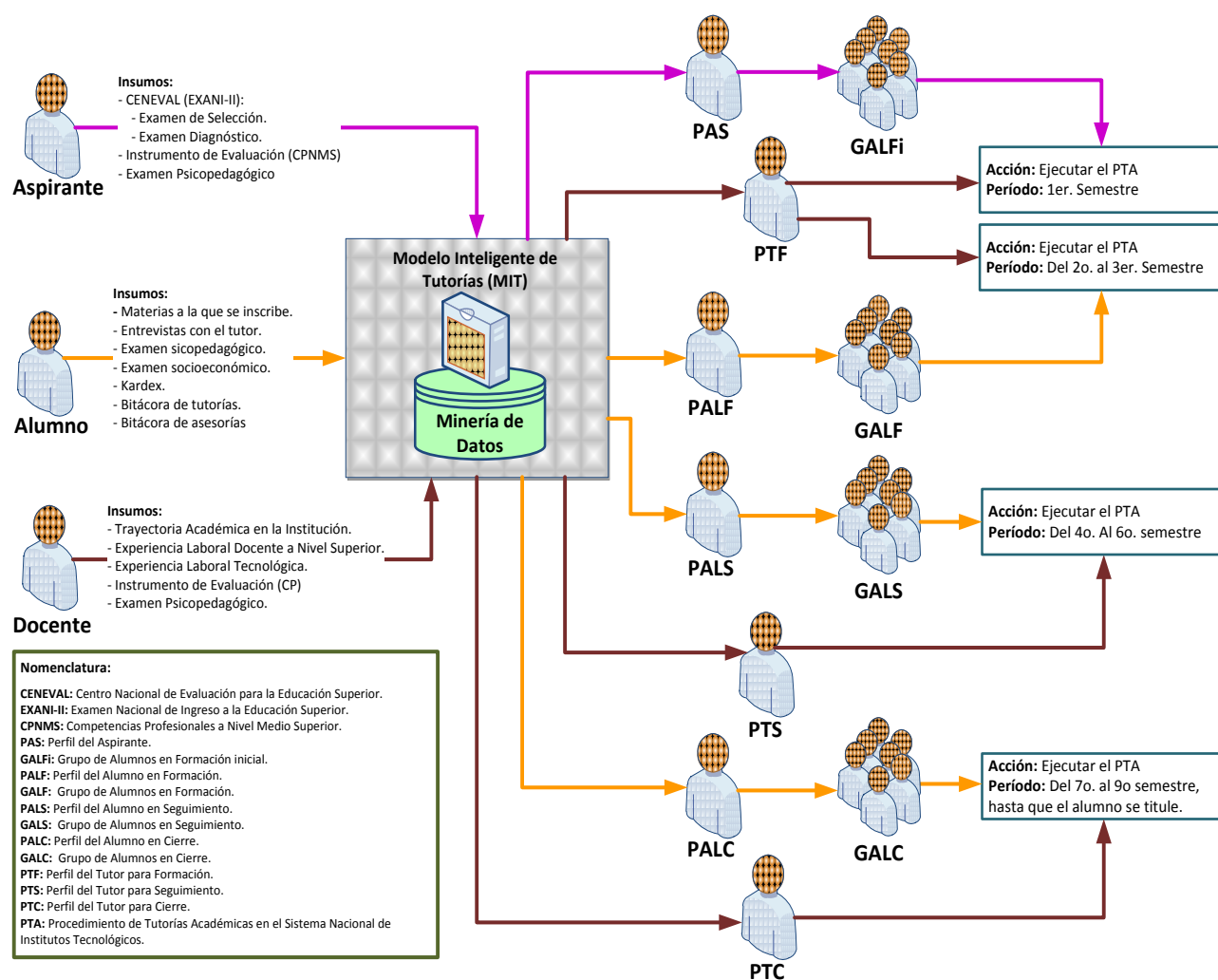


Figura 12. Modelo Inteligente de Tutorías Académicas en Instituciones de Educación Superior

DESCRIPCIÓN DE LA(S) HIPÓTESIS QUE SUSTENTA EL TRABAJO

Al aplicar métodos y técnicas de minería de datos para la administración del conocimiento, tanto de personal docente como de los alumnos, se podrá construir un modelo inteligente de tutorías, que sirva de base para la gestión y seguimiento de tutorías y asesorías, para abatir los índices de reprobación y deserción, aumentando la eficiencia terminal.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Se trata de una investigación de tipo cuantitativa, que basa su estrategia en la exploración de herramientas de análisis de datos, para la conformación de un Modelo Inteligente de Tutorías. Además de tener como ventaja, que a futuro se puede desarrollar un prototipo del modelo, que se materializará en un Sistema Experto, aplicado a cualquier Institución de Educación Superior, pública o privada, que tenga como estrategia educativa, un Programa de Tutorías.

RESULTADOS ESPERADOS

A partir de la instrucción que se dio por parte de las autoridades del ITM, de instrumentar un Programa Institucional de Tutorías, con base en el Programa Nacional de Tutoría, en el 2006, ha sido imposible operar de manera Institucional dicho Programa.

En cada uno de los Departamentos Académicos, se han articulado esfuerzos aislados, sin lograr resultados medibles.

Desde entonces se ha aplicado el EXANI-II de CENEVAL como mecanismo de selección a nivel superior en el ITM. Toda la información que se obtiene desde el momento que el aspirante ingresa su solicitud, ha sido despreciada, dicha información se menciona de manera generalizada a continuación:

Cuestionario de contexto	Calificación del Examen de Selección
• Datos Generales • Datos Escolares • Características de la Escuela de Procedencia • Competencia Lectora • Expresión Escrita • Expresión Oral • Situación Laboral • Características Personales • Exámenes de Logro • Capital Cultural y Económico • Inglés • Uso de la Computadora	• Calificación Global • Calificación en Porcentaje • Calificación e Índice CENEVAL

Tabla 1. Aspectos que abarca el EXANI – II de CENEVAL

Es por esto, que se decidió romper los paradigmas, aplicar tecnologías de información, procesamiento de datos e inteligencia de negocios, para que junto con instrumentos psicométricos como 16 – FP y test proyectivos; se genere una base de conocimiento de los últimos dos años con los estudiantes de ingreso del 2010 a la fecha, así como la trayectoria docente a cargo por Departamento Académico.

A todos los datos se les ha aplicado un pre-procesamiento, en el cual se ha subsanado cualquier omisión en el proceso de ingreso de datos por todas las partes que se encuentran involucradas.

Una vez que se ha llevado a cabo el pre-procesamiento, toda la información ha sido concentrada en una sola base de datos a donde se aplica toda la algoritmia de minería de datos que ha sido pre-seleccionada para conformar clústeres de estudiantes, así como de perfiles de docentes tutores.

En el momento que han quedado conformados los grupos de tutoría, simplemente es momento de asignar uno de los tutores sugeridos por el sistema y entonces, operar el Modelo Inteligente de Tutorías, retroalimentando en cada una de sus iteraciones, convirtiéndole en un sistema experto.

Solo el tiempo será quien determine si esta estrategia avanzada será finalmente la solución para el serio problema de Tutorías, que ha perdurado por varios años. La propuesta está terminada, es momento de iterar, y esperar los mejores resultados, para los fines académicos en cuanto Acreditación y Reacreditación de Planes de Estudio de Licenciatura presenciales, todo esto en pro de que el ITM no pierda su estandarte de un Instituto Tecnológico de alto desempeño, que por tanto tiempo ha mantenido, como un sello institucional.

REFERENCIAS

CENEVAL. (18 de 09 de 2012). *Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.* Recuperado el 18 de 09 de 2012, de <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1702>

Computación, D. d. (2005). *Programa de Innovación y Desarrollo Departamental 2005 - 2010*. Morelia: Instituto Tecnológico de Morelia.

DGEST. (10 de 2011). <http://www.itcj.edu.mx>. Recuperado el 11 de 10 de 2012, de Lineamiento para la Operación del Programa de Tutoría Versión 1.0 Planes de Estudio 2009 - 2010:
http://www.itcj.edu.mx/doc/Lineamientos/Lineamiento_Operacion_Tutoria.pdf

DGTI. (11 de 10 de 2012). <http://www.dgit.gob.mx>. Recuperado el 11 de 10 de 2012, de <http://www.dgit.gob.mx/informacion/sistema-nacional-de-educacion-superior-tecnologica>

ITM. (11 de 10 de 2012). <http://itmorelia.edu.mx>. Recuperado el 25 de 09 de 2012, de <http://itmorelia.edu.mx/2012/Quienes-somos.html>

ITM. (2009). *Programa Institucional de Innovación y Desarrollo 2007 - 2012 del Instituto Tecnológico de Morelia*. Morelia, Michoacán: Digital Electronic Pro, S. de R.L. de C.V.

Passoni, L. I. (01 de 06 de 2005). *Gestión del Conocimiento: Una aplicación en Departamentos Académicos*. Recuperado el 17 de 10 de 2007, de Gestión y Política Pública, 1er. Semestre, año / vol. XIV, número 001: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/133/13314102.pdf>

Pérez, L. C. (2006). *Data Mining: Soluciones con Enterprise Miner*. Alfaomega Grupo Editor.- Colección Alfaomega Ra - Ma.

Poder Ejecutivo, F. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México: Talleres de Impresión de Estampillas y Valores (TIEV) de la SHCP.

Romero Morales, C., Ventura Soto, S., & Hervas Martínez, C. (11 de 10 de 2012). <http://www.lsi.us.es/>. Recuperado el 11 de 10 de 2012, de <http://www.lsi.us.es/redmidas/CEDI/papers/189.pdf>

AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR: PROPUESTA PARA LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN



AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR: PROPUESTA PARA LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN

Martha Cruz Ávila

mca_isidm@yahoo.com.mx

Arturo Aguilar Santacruz

mcruz@cencar.udg.mx

María Elena Flores Villavicencio

José Antonio Curiel Zúñiga

EN TORNO A LA EVALUACIÓN

En su apreciación más amplia, la evaluación puede caracterizarse como un conjunto de actividades que conducen a emitir un juicio sobre una persona, objeto, situación o fenómeno en función de unos criterios previamente establecidos y con vistas a tomar decisiones. (Coll, C.,2002)

TIPOS DE EVALUACIÓN

De acuerdo con sus propósitos podemos diferenciar tres tipos de evaluación: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

La evaluación diagnóstica: Tiene lugar antes de iniciar el proceso enseñanza-aprendizaje, o en determinados momentos de la realización del mismo. Su finalidad es determinar el grado de preparación de los alumnos antes de iniciar una unidad de aprendizaje con la intención de identificar dificultades o errores en el aprendizaje y aciertos previsibles en el futuro, en virtud de su estado actual en el aprender. Se utiliza, así mismo, para la determinación de las causas subyacentes a determinados errores o dificultades que se vayan produciendo a lo largo del proceso instructivo; su utilización tiene lugar en el momento más necesario dentro del desarrollo del curso. El juicio que emite determina la existencia o no en el alumno de las habilidades requeridas para un determinado aprendizaje.

Otra dimensión de la evaluación diagnóstica consiste en investigar las causas de un determinado fallo cuando este se produce durante la realización del aprendizaje. (Rosales, 1998)

En esa misma línea se pretende obtener información acerca del estado de la persona, proceso, programa o componente para conocer en qué situación se encuentra. (Chadwick ,1991)

La evaluación formativa, se caracteriza por aplicarse durante el proceso didáctico. Su finalidad está en el perfeccionamiento del hecho educativo en un momento que todavía puede realizarse; al juicio que se emite detecta el nivel de aprovechamiento del alumno en cada habilidad de aprendizaje y los diversos errores que se presentan. Pedagógicamente en la evaluación formativa se constata de manera permanente el nivel de aprendizaje de cada alumno en cada unidad de aprendizaje. Esta constatación se puede realizar a través de procedimientos de observación de la actividad discente o a través de pruebas específicas. (Rosales, 1998).

La evaluación formativa se realiza con la intención de formar a la persona, en el proceso, los materiales o los programas, de tal manera que los lleve a la consecución exitosa de objetivos de instrucción; al desarrollo o formación de la actitud que se evalúa, evaluar para mejorar.

La evaluación sumativa coincide en grandes líneas con la evaluación tradicional, es la más utilizada en nuestras instituciones educativas y la que conocemos con más precisión. Es utilizada o aplicada al final de cada período de aprendizaje, final del curso o de período instructivo. Es periódica y frecuente. Su finalidad es principalmente selectiva, ya que determina el lugar relativo del alumno en el grupo, la califica para promoción o no promoción, para titulación o no

titulación, etc. La característica más sobresaliente de esta evaluación es la generalidad del juicio que de ella surge sobre el aprendizaje del alumno o del objeto evaluado.

La evaluación sumativa no identifica habilidades desarrolladas en mayor o menor grado.

Regularmente se limita a establecer un juicio global sobre la superación o no de la totalidad del proceso didáctico. En relación a sus resultados didácticos de la siguiente unidad, su desvinculación con la actividad de aprendizaje es manifiesta. (Rosales, 1998)

Además, la evaluación sumativa tiene que ver con la toma de decisiones y el control. Se valoran productos o procesos terminados; su propósito es determinar el valor de ese producto final, si es positivo o negativo. (Chadwick, 1991)

ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Scriven, ha sugerido que los profesores sean evaluados directamente basándose en la realización de tareas, como la lista normativa de lo que se puede exigir legítimamente, que el profesorado sea responsable de saber y de hacer. Además ha desarrollado la siguiente lista de responsabilidades para su utilización en la evaluación de la competencia y la actuación de los docentes:

- a. Conocimientos de la materia.
- b. Competencia docente.
- c. Evaluación.
- d. Profesionalidad
- e. Otros servicios individualizados al centro y su comunidad.

Para la fundamentación lógica de la evaluación de la actuación del profesorado, a continuación se presentan algunas de las razones que motivan la evaluación del profesorado:

- Proporcionar a los alumnos un servicio de alta calidad.
- Ayudar al profesorado a evaluar y mejorar su competencia profesional.
- Motivar y ayudar al profesorado a evaluar y perfeccionar su práctica docente constantemente.
- Mantener una rendición de cuentas del profesorado.
- Reconocer y premiar la excelencia en la práctica docente.
- Detectar y rehabilitar la práctica docente ineficaz.
- Salvaguardar los intereses de los alumnos y la comunidad de una práctica incompetente o perniciosa.
- Despedir al profesorado que lo hace mal reiteradamente.
- Supervisar y coordinar la enseñanza entre varias clases.
- Evaluar la actuación docente como base para planificar el desarrollo profesional.
- Mejorar la credibilidad de la escuela. (Mc Kenna, B. Nevo, D. Stufflebeam D. Thomas, R. 1998)

¿La evaluación del profesorado es una ayuda o amenaza? Esta interrogante surge en todos los inicios de los procesos evaluativos hacia el profesor. De acuerdo con en las escuelas sólo se evalúa a los alumnos, no es casual que sean precisamente los alumnos las personas con menos poder dentro del sistema; lo cual quiere decir que la evaluación es un proceso no solamente técnico sino político e ideológico. (Santos Guerra, 1995)

Por ello, consideramos pertinente la evaluación del profesorado que a juicio de Sobrado, (1991), refiere que la evaluación sería parcial si se evalúa la actividad del profesional sin tener en cuenta el contexto en el que actúa, la libertad de la que goza, los medios de que dispone, el número de alumnos con los que trabaja, el tipo de institución en la que ejerce la profesión, los estímulos que tiene, las condiciones de trabajo, la formación que ha recibido. Toda evaluación para que pueda facilitar la comprensión en profundidad de la actividad profesional, necesita estar contextualizada. Sólo así podrá facilitar una toma de decisiones justa y racional, de lo contrario, puede convertirse en un juicio inexacto, parcial y desalentador.

Podríamos mencionar que entre los fines para evaluar al profesorado se encuentra el mejorar la calidad y la eficacia de la educación; por lo tanto, como objetivo primordial de la evaluación del profesorado será mejorar directamente la función docente del mismo, orientando y retroalimentándola lo que posibilitará otros efectos positivos en el proceso educativo.

Detectar puntos fuertes y débiles en la actividad del profesor, identificar los objetivos logrados y las dificultades que impiden el logro de otros, analizar la situación real a la que hay que adaptar todo tipo de intervención, como planes de formación y de mejora, etc., pasa por un proceso de evaluación en el que se recoja información, se analice e interprete, se valore y se tomen decisiones coherentes con tal valoración y con los objetivos del proceso educativo en el que la evaluación esté inmersa.

En el diseño y en los primeros desarrollos del currículum actual, se recogen dos insistencias especiales sobre la evaluación:

- La necesidad de que la evaluación mantenga sobre cualquier otra, una función formativa, es decir, una evaluación cuya finalidad sea mejorar el proceso educativo, reforzar los objetivos planteados para este proceso tanto con la finalidad de la propia evaluación como con los procedimientos y medios que utiliza. Una evaluación que es en sí misma un proceso de valoración, orientación, modificación y seguimiento; y no una mera sanción en términos de bueno/malo o de suficiente/insuficiente de lo evaluado.
- La necesidad de que sean evaluados los diferentes agentes que participan en el proceso educativo, así como el propio proceso y sus elementos. En este punto se plantea la necesidad de evaluar la tarea del profesor:

“Evaluar la práctica docente significa convertir al profesor o profesora en centro de reflexión(...) La valoración de la práctica docente no puede entenderse como un sistema de control de la trayectoria, sino como una actuación de crítica positiva, en la que se pretende alcanzar un mayor conocimiento y control de las variables que concurren en la vida escolar, orientación, estímulo, formación y perfeccionamiento personal...”
(Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 1992:65)

La evaluación es el complemento necesario de la formación, para que haya un auténtico desarrollo profesional docente. “La evaluación es un instrumento de primer orden, no sólo porque señala dónde se encuentra el nivel mínimo de exigencia en la competencia de los profesores, sino esencialmente, por su potencial en el desarrollo profesional progresivo de los docentes” (De Vicente, 1996:300).

Queda por concretar qué debe evaluarse, cómo se puede hacer y con qué finalidades.

Basándonos en Medley, Coker y Solar (1984), Villa y Morales (1993) se distinguen cuatro aspectos que pueden ser evaluados en un profesor:

- Aptitudes docentes
- Competencia docente
- Actuación docente
- Efectividad docente

Según la literatura sobre el tema, a la evaluación del profesorado se le asignan dos finalidades básicas:

- Una finalidad de control, orientado a la toma de decisiones.
- Una finalidad de mejora de la actividad docente, orientada hacia los individuos y sus necesidades formativas

Ambas finalidades coinciden con las propias de la evaluación sumativa y de la evaluación formativa, respectivamente.

TRES PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN DE PROFESORADO

- Primero, la evaluación se puede utilizar para controlar el rendimiento de los individuos dentro de unas posiciones determinadas o para influir sobre las mismas, también para mantener el rendimiento actual o para crear algún cambio en el mismo sin que cambie el estatus del interesado.
- Segundo, la evaluación puede utilizarse para controlar el movimiento que tiene lugar dentro de los puestos docentes; puede servir para detectar a los individuos que tratan de acceder a un puesto, para retener a aquellos que puedan abandonar la plaza que ocupan, o para forzar la salida de otros.
- Tercero, la evaluación puede utilizarse para legitimar el sistema de control organizativo en sí mismo.

Dichos procesos de evaluación están diseñados para influir sobre los sujetos convenciéndolos de que los dictados del proceso de evaluación, bien sea para un cambio en el rendimiento de un individuo dentro de un puesto, bien para un cambio en el puesto de un individuo, son legítimos y merecen tomarse en consideración.

Los procesos de evaluación de profesorado pueden ser utilizados para:

(1) para influir sobre el rendimiento de los individuos que permanezcan en sus posiciones; (2) para guiar las decisiones relativas al movimiento de individuos dentro del cuerpo docente; y (3) para legitimar los intentos de control de la organización escolar. . (J.M.L.Millman, Darling, L.-Hammond. 1997)

LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Para De la Orden,” el profesor universitario es definido como un profesional de la educación dedicado a la enseñanza, quien necesariamente comparte con profesores de otros niveles, funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan, en este caso, los estudiantes; además se le considera al profesor un especialista al más alto nivel en una ciencia lo cual comporta su capacidad y hábitos investigativos que le permitan acercarse a, y ampliar las fronteras de su rama del saber. Al mismo tiempo, es miembro de la comunidad académica con una formación específica que le implica el desarrollo de valores y actitudes a través de los cuales se refleja una percepción de la realidad y dan sentido a una formación de vida.” (De la Orden,1987:66)

En términos sencillos, la auto-evaluación del profesorado es el proceso a través del cual, un profesor, individualmente o con otros colegas, lleva a cabo un auto-examen de su propia práctica docente en aquellas áreas identificadas por él, empleando métodos seleccionados por el profesor y utilizando estándares definidos por él mismo.

La auto-evaluación del profesor se centra en la práctica personal y reconoce que las principales razones por las que el profesorado participa en el desarrollo profesional se derivan de sus propias obligaciones docentes, día con día. Es en este proceso que el profesor se responsabiliza de examinar y mejorar su propia práctica docente.

Es el profesor el que recoge, interpreta y valora la información relacionada con la práctica personal. Es él quien enmarca criterios y estándares para valorar sus principios, conocimientos, destrezas y eficacia. Es el profesor quien decide el tipo de actividades de desarrollo profesional que deben llevarse a cabo. La auto-evaluación del profesor es evaluación del profesor, por y para el profesor. (Airasian, Gullickson,1998).

Al evaluar al profesor se llegará a mejores resultados si él participa en esa revisión de su práctica educativa. En la medida que realice un proceso de auto-análisis se dará la oportunidad de identificar los diversos elementos que conforman y dan cuerpo a su propia pedagogía que a lo largo de su experiencia como docente ha logrado construir.

Diversos autores son partidarios de incluir este criterio en los procesos de evaluación al profesor; uno de los autores que motivó para la realización de este trabajo y que influyó para la orientación del mismo es Nieto, quien se interesa en la auto-evaluación de profesores de tipo formativo. En ella se focalizan los objetos, en especial los procesos, tanto de profesores como centros y para ello utiliza diversos instrumentos, ya sea para la observación como para la provocación de respuestas; es el único medio para lograr el desarrollo profesional, dentro de una autonomía personal. Lo anterior “...no puede imponerse, no puede resultar de censuras, que se deriven de hetero-evaluaciones; tiene que ser fruto del

propio reconocimiento que surge de la auto-evaluación, de las insuficiencias y posibilidades personales por el propio agente”. (Nieto 2001:9-26.)

Así, la función de la auto-evaluación es ayudar al profesorado a detectar y tomar decisiones sobre los puntos fuertes y débiles de su práctica con la intención de mejorarla.

LOS PRIMEROS PASOS EN LA AUTO-EVALUACIÓN

Hay ocho cuestiones centradas en el profesor que ponen de relieve la conducta de auto-evaluación:

- Voluntarias.
- Centradas en la conciencia de la práctica.
- Comenzar por lo pequeño..
- Delimitar el enfoque de la auto-evaluación.
- Asignar tiempo
- Utilizar estándares y criterios explícitos.
- Hacer uso de recursos disponibles.
- Aprender sobre auto-evaluación.(Airasian,P.W., Gullickson,A.R. 1998)

FASES DEL PROCESO DE AUTO-EVALUACIÓN

El proceso real de auto-evaluación puede describirse en términos de cuatro pasos o etapas, que pueden darse formalmente o informalmente mientras un profesor lleva a cabo la auto-evaluación.

1. Identificación del problema/delimitación.
2. Recogida, obtención de información.
3. Reflexión/toma de decisiones.
4. Aplicación/cambio.

TÉCNICAS DE AUTO EVALUACIÓN

Entre algunas técnicas de auto evaluación que nos posibilita retroalimentar al profesor están las filmaciones y audio grabaciones, además de algunas técnicas que ayuden al profesor objeto de evaluación a verse de un modo más objetivo, eliminando parte de la ansiedad y aclarando qué es lo que desea observar, entre otras se mencionan las siguientes:

- *Hojas de autclasificación.*
- *Informes elaborados por el propio profesor.*
- *Materiales de autoestudio.*
- *Modelaje.*
- *Observación realizada por una persona ajena.*
- *Cuestionarios.*
- *Entrevistas.*
- *Uso de un asesor, un experto o un colega.*
- *Comparación de estándares.*
- *Sistemas híbridos.*

En la práctica real, pocas veces se encuentran ejemplos de una técnica de auto-evaluación que se utilice por sí sola. Lo más común es encontrar combinaciones de estrategias de auto-evaluación y de revisión realizadas por colegas. Es decir sistemas híbridos. El propósito básico de esta técnica es que no existe un solo tipo de evaluación que pueda satisfacer las necesidades de todas las personas implicadas en cualquier proceso de evaluación. Los puntos débiles de determinadas técnicas pueden equilibrarse mediante la combinación de estas y otras técnicas. (Jason,M.E. Millman, Darling, Hammond. 1997)

LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

La evaluación de la Universidad es una tarea que se ha venido realizando desde hace varios años y en la medida en la que se demanda mayor calidad en las instituciones educativas se genera la necesidad de evaluar la calidad de todos los elementos que la integran creando para ello diversos organismos comisionados para realizarla, así como criterios y estándares establecidos para acreditar.

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res049/txt3b.htm#3
institucional.(2012)

evaluación

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) nace de la necesidad de concertar lineamientos y programas de acción entre sus instituciones afiliadas para coadyuvar a la integración de un vigoroso sistema de educación superior que forme profesionales e investigadores de alto nivel, genere y aplique conocimientos, extienda y preserve la cultura con calidad, pertinencia, equidad y cantidad equiparables con los estándares internacionales, es integrada por los rectores o directores de las instituciones públicas de este nivel educativo, así como de las pertenecientes a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES) Tabora, T. H., Hanel, V. J. 1995).

El interés por evaluar la calidad académica de la educación superior ha estado presente desde hace varias décadas. En 1971, en la XIII Reunión Ordinaria de la Asamblea de la ANUIES se propuso la creación de un Centro Nacional de Exámenes esto dará a origen posteriormente al CENEVAL.

En cuanto a la acreditación de programas curriculares la evaluación en 1978, inicia con la creación de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP. CIEES 1993)

La CONPES creó en 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como organismos de carácter no gubernamental e integrados con pares académicos provenientes de distintas instituciones de educación superior del país. Las principales funciones asignadas a los CIEES fueron:

- la evaluación diagnóstica de programas académicos y funciones institucionales en un área determinada y la acreditación y el reconocimiento a unidades académicas o a programas específicos, en la medida en que acrediten estándares de calidad, convencionalmente.
- la dictaminación de proyectos o programas que solicitan apoyos económicos adicionales, a petición de las dependencias de la administración pública que suministran esos recursos.
- la asesoría, a solicitud de las instituciones, para la formulación de programas y proyectos y para su implantación. (http://www.ciees.edu.mx/que_son_ciees/que_son_los_ciees.htm ,(2010)

De 1991 a marzo de 2006 se ha llevado a cabo la evaluación de programas educativos y de funciones institucionales; y en 17 entidades del país ya ha sido evaluado el 100% de casi 3,000 programas académicos y las funciones institucionales, con metodologías y marcos de evaluación que cuentan con un amplio repertorio de categorías y componentes, en que se han retomado criterios y estándares internacionales. Hasta febrero de 2003 los CIEES han entregado 2,609 informes de evaluación y 961 se encuentran en proceso de elaboración. (González, 2004)

Después de realizar un amplio proceso de análisis para definir su estructura, composición y funciones, el 24 de octubre de 2000 fue instituido formalmente el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES) quien está autorizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para conferir, después de un riguroso proceso de evaluación, el reconocimiento oficial a aquellos organismos acreditadores que hayan demostrado su eficacia, eficiencia y confiabilidad para acreditar programas académicos de nivel de Licenciatura, de Técnico Superior Universitario o de Profesional Asociado, en áreas definidas del conocimiento, en las instituciones públicas y particulares de todo el país.

Los indicadores de evaluación del profesor universitario en los programas de psicología (CNEIP): dos experiencias.

A la par, en 1992, el Consejo Nacional de la Enseñanza e Investigación en Psicología CNEIP inició los trabajos para conformar lo que se habría de convertir en la coordinación de acreditación, con el propósito de ser el organismo responsable de los trabajos de evaluación y acreditación de las unidades académicas y de los programas de psicología en México.

En diez y nueve Asambleas Nacionales precedidas por sus respectivas Asambleas Regionales, el CNEIP elaboró los instrumentos para la evaluación y acreditación; y ha manteniendo comunicación tanto con las autoridades en materia de educación superior, como con los organismos gremiales de profesionales de la psicología para enterarlos del grado de avance alcanzado en los trabajos de acreditación de los programas de psicología en el país.

Es importante señalar que en la actualidad el CNEIP reporta un avance de 69 programas acreditados en el país de aproximadamente 815 existentes.

Dentro de su manual para la acreditación de programas de la licenciatura en psicología del CNEIP evalúa 11 categorías, de los cuales la categoría número 5 esta dedicada a la evaluación del docente en sus características y su pertinencia a través de 19 indicadores todos ellos ligados a la evaluación cuantitativa, sumativa, centrada en los resultados o productos generados por el docente, es decir la mas tradicional ,sin identificar habilidades y competencias desarrolladas por el profesor en mayor o menor grado, por la tanto una evaluación de control, sin retroalimentación sobre su practica docente.

<http://www.cneip.org/documentos/manual.pdf>(2012)

En la Universidad de Guadalajara a través del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, se oferta el Programa de Licenciatura en psicología, el cual ha sido evaluado en 2 ocasiones por el CNEIP y en ambas experiencias las observaciones se centran en recomendaciones de tipo cuantitativo tales como:

- a. Elevar el número de profesores de tiempo completo.
- b. Disminuir el número de profesores de asignatura.
- c. Elevar el porcentaje de maestros de tiempo completo con respecto al número de alumnos en activo.

Por lo tanto sentimos que las observaciones y recomendaciones que el organismo emite de su proceso de evaluación dista mucho de la lógica que el profesor universitario estructura su practica docente, así como las opiniones que le permita transitar una mejora en su trabajo áulico.

De aquí la importancia de proponer el siguiente instrumento de Auto-evaluación del profesor universitario.

PROPUESTA: UN INSTRUMENTO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

(Cruz, A.M.2007)

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

DIVISIÓN DE DISCIPLINAS PARA EL DESARROLLO, PROMOCIÓN Y PRESERVACIÓN DE LA SALUD

CUESTIONARIO DE AUTO-EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Profesor:

Ciclo:

Materia:

Clave:

Opción:

Calendario:

Aplicador:

Fecha de aplicación:

Objetivo: Evaluar al profesorado del Departamento de Psicología Aplicada con el fin de retroalimentarlo en el desarrollo de su práctica futura.

Las categorías a evaluar son: evaluación global del desempeño del maestro, aspectos formales de la institución, preparación y desarrollo de la asignatura, aprendizaje significativo, medios y recursos didácticos, evaluación e innovaciones didácticas y relación con los alumnos durante el curso.

Marca con una X en una escala del 1 al 10 en la que el 1 es la calificación más baja y 10 es la más alta.

Evaluación global del desempeño del maestro(a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evaluación de mi desempeño como estudiante de esta materia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Instrucciones: Responde al siguiente cuestionario. Marca si o no en las preguntas 1, 2, 29, 31 y enseguida selecciona sólo una de las cuatro opciones de la escala que se presenta para cada aspecto, y contesta objetivamente las preguntas abiertas sobre la línea, de acuerdo a lo que consideres más apegado a la realidad y tu experiencia durante las clases:

Escala:

1. Nunca

2. Casi nunca

3. Algunas veces

4. Siempre

Aspectos a considerar en la actuación docente

1	¿Presento el programa al inicio del curso?	SI ____ NO ____
2	¿Presento los objetivos al inicio del curso?	SI ____ NO ____
3	Asiste a clases.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
4	Llega puntualmente a clases.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
5	Emplea en cada sesión el tiempo asignado.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
6	Elabora un plan de clase para cada sesión del curso.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
7	Expone temas.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
8	Pregunta durante la clase.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
9	Articula la teoría con la práctica.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
	Menciona 3 ejemplos de cómo lo hace.	
10	El profesor hace referencias bibliográficas sobre el tema a tratar.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
11	Cierra y concluye temas.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
12	Propicia la participación en la clase.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
13	Fomenta la reflexión durante la clase.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
14	Explica claramente las actividades a realizarse en el aula.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
15	Incluye en su programación tu participación con la exposición de temas.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
16	Pide evidencias de lectura.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
17	Verifica la claridad de sus respuestas.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
18	Profundiza en los temas presentados en clase.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
19	Vincula los contenidos del curso y las actividades del mismo con el contexto histórico y social actual.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
20	Estimula el razonamiento crítico.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
21	Retoma tus experiencias personales expuestas en clase.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
22	Retoma aspectos de tu historia académica para explicar nuevos conceptos.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
23	Incluye su experiencia profesional a la teoría explicada.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
24	Relaciona contenidos de temas anteriores con los nuevos.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
25	Utiliza analogías para ejemplificar aspectos de un tema.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
	¿Qué tipo de material didáctico utilizo para el desarrollo de los temas?	
26	Explica un contenido mediante el uso de estrategias de aprendizaje tales como: ilustraciones, preguntas intercaladas, pistas tipográficas, resúmenes, organizadores previos, analogías, estructuras textuales, mapas conceptuales y redes semánticas.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
27	Desarrolla dinámicas que faciliten la comprensión de un tema.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
	Menciona las dinámicas utilizadas por el profesor (3 ejemplos).	
28	¿Acordó contigo y tus compañeros las formas de evaluación y los criterios para obtener la calificación?	SI ____ NO ____
29	Evalúa durante el desarrollo del curso.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
30	¿Cumplió con los objetivos del curso?	SI ____ NO ____
31	Invita a especialistas para profundizar en un tema.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
32	Aclara conceptos.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
33	Utiliza ejemplos para facilitar la comprensión de un contenido.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
34	Tiene dominio suficiente sobre la materia.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
35	Te delega algunas responsabilidades.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
	Menciona algunas (3 ejemplos).	
36	Establece una relación cordial con los alumnos.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
37	Promueve en clase la apertura al diálogo reflexivo con un clima de confianza y respeto.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
38	Invita a que expreses tus ideas.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

39	Te interrumpe para continuar con la exposición.	1	2	3	4
40	Proporciona información sobre las actividades académicas extracurriculares.	1	2	3	4
41	¿Cuál sería tu apreciación global de este profesor?				
42	¿Qué sugieres al profesor para mejorar el trabajo en el aula y favorecer tu aprendizaje?				

¡¡Gracias por participar!!

BIBLIOGRAFIA

Airasian, P. W. Gullickson, A. R. (1998). *Herramientas de auto-evaluación del profesorado*. España: Mensajero.
 Arredondo, V. (1990). *Comisión Nacional de la Evaluación de la Educación Superior*. México:SEP

- Chadwick, C.B. Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. España: Paidós.
- Cruz, A.M. (2007) *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario*. Barcelona, España: UAB.
- Cruz, I. Crispín, M. Ávila, Héctor. Caraveo, V. (1999). *Un instrumento de evaluación formativa para profesores de Ciencias de la Nutrición y de los Alimentos* en *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU.
- De La Orden, A. (1987). *El profesor Universitario* en *Rev. Bordon. Madrid : Editorial* Revista de orientación pedagógica. No.166. Tomo XXXIX
- Jasón, M. L Millman, J. y Darling, L. – Hammond (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. España: La Muralla.
- McMillan H. James, Schumacher Rally Investigación educativa. Madrid: Pearson. 2005.
- Mc Kenna, B. Nevo, D. Stufflebeam D. Thomas, R. (1998). *Guía profesional para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado. Recursos e instrumentos psicopedagógicos*, Bilbao: I Ediciones Mensajero.
- Nieto, G.I. Jesús, M. (2001). *La auto-evaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Barcelona, España: Monografías Escuela Española.
- Rueda, B. M. Díaz Arceo F. (2002). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Rueda, B. M. Alejandro C. (1997). *Una guía para evaluar la docencia universitaria: el punto de vista de los profesores” en Investigación educativa 1993 -1995. Tomo I, evaluación y planeación educativa*. México: COMIE.
- Rueda, B. M. Landesmann, M. (1999). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? En Pensamiento universitario. Tercera época*. México: I CESU
- Rosales, C. L. (1998). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid : Nancea.
- Sarramona, L. Jaume. (2004). *Factores e indicadores de calidad en educación*. Barcelona: Octaedro
- Sobrado, L. M. (1991). *Evaluación de la docencia universitaria en Revista Ciencias de la Educación*. Madrid: Editorial. *Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*. Año XXXVII- abril – junio No.146.
- Stufflebeam, D. L. Anthony, J. S. (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona. España: Editorial. Paidós M.E.C.
- Taborga, T. H. Hanel, V. J. (1995). *Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México*. México: AUNIES.
- Tejedor, F. J. (1985). *Problemática de la Enseñanza Universitaria*. España en *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 3. No. 6.
- Yániz, C. (1998). *Un sistema de auto-evaluación y mejora del profesorado de educación primaria*. España: Mensajero.
- Recuperado: (2010) <http://www.ciees.edu.mx>
- Recuperado: (2011) http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res049/txt3b.htm#3 evaluación institucional.

Recuperado:(2012) <http://www.cneip.org/documentos/manual.pdf>

ⁱ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, en <http://www.ciees.edu.mx/ciees/inicio.php>

ⁱⁱ Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C., en <http://www.copaes.org.mx/>

LOS RESULTADOS DE CERTIFICACIONES COMO DETONADORES DE MEJORA EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PUEBLA



LOS RESULTADOS DE CERTIFICACIONES COMO DETONADORES DE MEJORA EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PUEBLA

Luz del Carmen Morán Bravo

luxesmor@yahoo.com.mx

Universidad Tecnológica de Puebla

En esta época de cambios y globalización, la clave del éxito reside en ser competitivo, lo que significa tener la capacidad para dar respuesta inmediata a las necesidades de los diferentes sectores académicos, laborales, productivos, científicos; contar con gente capaz de crear e innovar y desarrollar satisfactores que permitan mejorar la calidad de vida de las personas y el medio ambiente que les rodea. En estos tiempos es mayor la preocupación de las Instituciones de Educación Superior (IES) cumplir con los estándares (requisitos) de calidad que definen los organismos evaluadores, los cuales no son suficientes porque las acreditaciones-certificaciones son consideradas como un fin, por el contrario es el inicio de una búsqueda permanente de la mejora continua en los procesos educativos que permitan la formación integral de los egresados.

El objetivo de esta investigación es presentar algunas experiencias de los procesos de certificaciones – acreditaciones y su impacto en el desarrollo de prácticas innovadoras que aportan valor agregado a los procesos sustantivos y de apoyo

El estudio es de carácter cualitativo, se realizó en tres etapas, primero se realizó la investigación documental donde se recabaron los resultados de las diversas evaluaciones, auditorías; posteriormente se entrevistaron a directivos, integrantes del comité de calidad y se realizó la inspección ocular en sitio, se analizó la información e integro el informe. Las acreditaciones y certificaciones no son sinónimo de calidad pero son instrumentos que ayudan a verificar y evidenciar la ejecución de los procesos, la calidad entonces se logra cuando las personas se apropian del proceso educativo antes, durante y después de la prestación del servicio. Los resultados de los procesos de evaluación-retroalimentación inciden en la toma de decisiones para nuevos proyectos en la Universidad Tecnológica.

METODOLOGÍA

El interés por estudiar los procesos de evaluación surge de la observación al realizar actividades docentes y administrativas en la Universidad. Desde la implantación del sistema en 2002 hasta la fecha los cambios son significativos, los cuales únicamente se han adecuados a los requerimientos y actualizaciones de las Normas ISO, se ha cumplimentado los requisitos de los estándares de los CIEES, CACECA, CACEI como parte de las líneas de acción de calidad del subsistema de Universidades Tecnológicas, pero poco ha permeado en la cultura organizacional de la universidad o la asimilación es muy lenta en los operadores de los procesos administrativos y programas académicos.

El proceso se basó en una autoevaluación temática, se revisaron los manuales de CACEI, CIEES, CACECA y la norma ISO 9001:2008, que fundamenta el Sistema de Gestión de Calidad de la Universidad, se recurrió a la investigación documental de los resultados de las Auditorías internas, externas, dictámenes de cada uno de los organismos encargados de certificar a cada una de las carreras, plan Nacional de Desarrollo 2006-2012, modelo educativo de las Universidades Tecnológicas, documentos bibliográficos, bases de datos y registros de los resultados de las últimas evaluaciones.

Como segunda etapa se realizó la investigación de campo en donde se localizaron las acciones implementadas por cada una de las carreras para solventar las observaciones, comentarios o sugerencias de las entidades certificadoras, para lo cual se revisaron los procesos sustantivos y de apoyo, la interacción de los mismos e identificaron los métodos de control y resultados de los indicadores.

Las técnicas para realizar las entrevistas son diversas de acuerdo a las necesidades entre ellas las de punto profundo y de rastreabilidad o siguiendo el hilo y la observación. Las entrevistas se focalizaron con directivos, auditores internos e integrantes del comité de calidad y responsables de cada uno de los procesos; posteriormente se analizó la información recaba y se integró el informe. Cabe señalar que esta investigación es parte del proyecto PROMEP UTPUE-PTC-018.¹

LA PARTICIPACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En México la educación está administrada por el gobierno², que desde sus planes de desarrollo sexenales dictan las políticas generales que rigen tanto la educación privada como la pública. El sistema de educación Nacional se integra por tres niveles:

- a. La Educación básica integrada por la educación preescolar, primaria y secundaria.
- b. La Educación media superior que comprende el bachillerato o estudios equivalentes y estudios de técnico profesional.
- c. La Educación superior la componen: técnico superior o profesional asociado de licenciatura o de posgrado, que a su vez incluye los estudios de especialización, maestría y doctorado³

El nivel superior comprende aquella educación que se imparte después del bachillerato o sus equivalentes y las funciones (sustantivas) que realizan las instituciones son realmente importantes para el desarrollo del país como es la formación de recursos humanos en los distintos campos de la ciencia, la tecnología y las humanidades.⁴

La creación del subsistema de universidades tecnológicas tiene como objetivo ampliar las opciones de educación superior, estimulando que los profesionales apliquen los avances científicos y tecnológicos a los requerimientos productivos nacionales, regionales y sectoriales.⁵

Para su creación se realizaron una serie de estudios de evaluación de la educación superior lo que llevo a una restructuración y búsqueda de otros modelos y opciones de educación superior⁶ que permitiera preparar a profesionales en el menor tiempo posible y con menores costos. El modelo se crea bajo tres principios:

1. Vinculación con la planta productiva, cubrir la demanda de mano de obra calificada.
2. Descentralización, llevar la educación superior a todo el país
3. Regionalización de la educación como detonante para el desarrollo económico y social.

Después de un proceso de estudio de factibilidad, en septiembre de 1991 abren sus puertas las Universidades Tecnológicas de Nezahualcóyotl, Tula-Tepeji y Aguascalientes; se crearon como organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales.

¹ Los resultados que aquí se presentan son el resultado de la primera etapa del proyecto PROMEP-2011.

² Artículo tercero de la constitución política de los estados Unidos Mexicanos, ed. Porrúa 2008.

³ De acuerdo a la clasificación internacional normalizada de la educación (CINE), de la UNESCO (1997), los estudios de técnico superior universitario o profesional asociado se ubican en el nivel 5B, los de licenciatura, especialización y maestría en el nivel 5ª y los de doctorado en nivel 6.

⁴ Este nivel de educación se divide en seis grupos :subsistemas de universidades públicas, subsistema de universidades tecnológicas, subsistema de educación tecnológica, subsistema de instituciones particulares, subsistema de educación normal y subsistema de otras instituciones públicas (informe SEP, 2000)

⁵ Plan Nacional de Desarrollo 1988-1994.

⁶ Con base en las experiencias de algunos países como Francia, Alemania, Gran Bretaña, Estados Unidos y Japón, la subsecretaria de Educación e investigación tecnológica, la UNAM y el Dr. PhillipCoomps y el secretario de educación pública decidió la realización de un proyecto que con los antecedentes mencionados se diseño un modelo pedagógico que permitirá crear una nueva opción de educación superior, Universidad Tecnológica una nueva opción educativa para la formación profesional a nivel superior; SEP agosto de 1991.

El modelo de Universidades Tecnológicas tiene como objetivos:

- “Impartir estudios de CALIDAD y de formación polivalente que permitan al egresado desempeñarse profesionalmente en una amplia gama de actividades productivas.
- Impulsar las aptitudes, capacidades y habilidades del estudiante para que pueda desempeñarse profesionalmente en una empresa, o para prestar sus servicios libremente.

Los ejes que rigen el sistema académico de las Universidades Tecnológicas son la pertinencia, continuidad, polivalencia, intensidad y flexibilidad, elementos que tienen verificativo en el mapa curricular del Técnico Superior Universitario (TSU).⁷ y a partir de septiembre de 2009 se pone en marcha la continuidad de estudios a nivel de licenciatura e ingenierías.

Desde su creación las Universidades Tecnológicas hasta el 2012 se registran 104 Universidades Tecnológicas ubicadas a lo largo y ancho del país, en el caso del Estado de Puebla los beneficios son sumamente altos ya que es la única entidad que cuenta con 7 universidades Tecnológicas. ver cuadro 1

Cuadro 1 Universidades Tecnológicas ubicadas en el Estado de Puebla (1994-2012)

Nombre de la Universidad	Municipio	Organismo acreditador
Universidad Tecnológica de Puebla	Puebla	CIEES, CASECA, CACEI
Universidad Tecnológica de Huejotzingo	Huejotzingo	CACECA
Universidad Tecnológica de Tecamachalco	Tecamachalco	CIEES, CACECA
Universidad Tecnológica de Tehuacán	Tehuacán	
Universidad Tecnológica de Oriental	Oriental	
Universidad Tecnológica de Xicotepec de Juárez	Xicotepec de Juárez	CIEES, CACECA
Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros	Izúcar de Matamoros	CIEES, CACECA

Fuente: Elaboración propia con datos del COPAES, mayo 2012.

ACREDITACIONES Y CERTIFICACIONES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)

Los procesos de evaluación en México toman importancia en 1972 la ANUIES centro su atención y dio importancia al tema de la acreditación y la definió como: “un sistema de créditos”, encaminado a otorgar reconocimiento a las habilidades y destrezas adquiridas. Para las instituciones, la acreditación se entiende como “una valoración que indica si

⁷ Coordinación General de Universidades Tecnológicas, 2006.

una institución alcanza un nivel o estatus determinado”(ANUIES, 2001). Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) fueron instituidos en 1991 por la CONPES, en el marco de concertación entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el objeto de apoyar los procesos del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, que considera tres niveles de acción.

1. La autoevaluación, realizada por las propias instituciones de educación superior.
2. La evaluación interinstitucional por pares académicos, que efectúan los CIEES.
3. 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).

A partir de 1994, año en el que se funda el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), primero de ellos, como una asociación civil constituida en forma plural, ya que en ella participan diversos sectores relacionados con la formación y el ejercicio profesional de los ingenieros.

Para el caso de los individuos, la acreditación es el reconocimiento de grados de estudios, definiéndose como un conjunto de “mecanismos y formas mediante las cuales se obtiene evidencia de que un sujeto posee un saber en determinado campo del conocimiento” (Chapela, 1993) tomado del manual de capacitación CACECA 2012.

Para que una IES sea acreditada por un organismo certificador (nacional e internacional) se deben cubrir estándares de calidad, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación que incluyen variables, categorías, criterios agrupados en los siguientes conceptos: Profesores, estudiantes, métodos enseñanza-aprendizaje, mapa curricular-curriculum, formación integral, Recursos y gestión, vinculación-extensión, investigación-desarrollo, proyectos, otros.

La FAO define la **CERTIFICACIÓN** como el procedimiento mediante el cual un organismo da una **garantía** por escrito, de que un producto, un proceso o un servicio está **conforme a los requisitos especificados**.

Así mismo define **ACREDITACIÓN** como el reconocimiento de la conformidad de un organismo de certificación, la acreditación garantiza el reconocimiento mutuo de los organismos de certificación a nivel internacional.

La **acreditación** es un término convencional que se emplea para referirse al juicio de valor que un organismo académico y/o profesional externo emite sobre la calidad satisfactoria de un programa educativo (carrera, posgrado) perteneciente a la oferta educativa de una institución. En el ámbito internacional existe la práctica de acreditar programas educativos y la de acreditar instituciones de nivel superior. En México, los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES sólo pueden acreditar programas académicos con niveles de licenciatura, Técnico Superior Universitario o de Profesional Asociado (nivel 5), más no instituciones.

Con el modelo de Universidades Tecnológicas, el concepto de la calidad está implícito constituye la parte esencial de la misión, objetivos, ejes académicos y forma parte de la estrategia para el aseguramiento de la calidad de los procesos sustantivos y de apoyo, con ello la implantación del Sistema de Gestión de la Calidad (ISO 9001:2008 - NMX-CC-9004) acompañado de las certificaciones y acreditaciones reguladas por el Consejo para la Acreditación de la educación superior (COPAES) “la utilidad que tiene la acreditación de programas académicos puede ser múltiple, según la intencionalidad con la que se realiza: jerarquización, financiamiento, referente para los usuarios y para la toma de decisiones de las instituciones de educación superior y las autoridades educativas, pero su fin primordial será reconocer la calidad del programa y propiciar su mejoramiento”.⁸

⁸ Actualmente existen 27 organismos certificadores en diversas áreas del conocimiento, reconocidos por el COPAES, www.copaes.org.mx 20 mayo 2012

El COPAES se crea el 8 de noviembre de 2000 mediante un convenio de concertación firmado con la secretaria de Educación Pública, en la que se confiere como única instancia validada por SEP para otorgar reconocimiento formal a favor de las organizaciones cuyo fin sea acreditar programas de educación superior, profesional asociado y técnico superior universitario, previa valoración de sus capacidades técnicas, operativas y estructurales.

Actualmente el COPAES y CIEES son parte del sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Educación Superior, atendiendo a las acciones prioritarias del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, que establece "impulsar una revisión cuidadosa de las tareas, procedimientos, criterios, e instrumentos de los organismos especializados de evaluación y acreditación, con el fin de corregir distorsiones y consecuencias no previstas, alinear y armonizar funciones, garantizar la pertinencia de los propósitos y contribuir más efectivamente a la mejora de la calidad de la educación tanto en las instituciones públicas como en las particulares."

El concepto de calidad se ha transformado y adaptado de acuerdo al momento histórico y al medio ambiente en el que se desarrolla: desde la época de las cavernas, pasando por el control estadístico de calidad, aseguramiento de calidad, administración por calidad total, hasta llegar a la calidad por competencias e innovación tecnológica y calidad sustentable.⁹

La calidad se relaciona con las necesidades, usos, propósitos y deseos pero, sobre todo, con la capacidad de satisfacer, cumplir con las expectativas y encantar al cliente, a través de un valor agregado.

Hace algunos años la calidad estaba más orientada a la industria, dejando a un lado los servicios, siendo éstos solo una simple actividad mercantil de venta, desconectada de las actividades de diseño y producción; idea totalmente equivocada, ya que la calidad en el servicio y la gestión para realizarlos son parte del proceso.¹⁰

Ante tal planteamiento la norma ISO sufre una modificación e integra la gestión de los servicios y su certificación, modificaciones que son incorporadas a la Norma ISO 9001:2008 enfoque de procesos y sistema de calidad "realización del producto" incluye a productos y servicios, esta define a la Calidad como "la característica inherente de un producto, proceso o sistema relacionada con un requisito o apta para satisfacer requerimientos dados"

- El modelo de un Sistema de Gestión basado en Procesos

Son varios los modelos de calidad que tienen conceptos, herramientas y metodologías definidas, y coinciden en presentar una visión sistémica de calidad total, la cual incluye: clientes, liderazgo, planeación, información, personal, procesos y responsabilidad social.

El valor de la organización por procesos busca asegurar de manera directa y expresa la generación de valor a los clientes o los mercados de la organización, bajo el argumento de que la generación de valor al consumidor es el factor que hace posible la sobrevivencia de las organizaciones.

La Norma Mexicana IS 9001:2008 y la promueve la adopción de un enfoque basado en procesos y la define como: "la aplicación de un sistema de procesos dentro de una organización, junto con la identificación e interacciones de estos procesos, así como su gestión para producir el resultado deseado y aumentar la satisfacción del cliente mediante el cumplimiento de sus requisitos."¹¹

Uno de los espíritus del modelo, es articular todos los sistemas, subsistemas y procesos interdependientes en un todo con el propósito de generar valor e impulsar a las organizaciones para implantar la mejora continua proyectarlas a niveles competitivos y de clase mundial.

⁹ Cantú Delgado, Humberto, (2008) Desarrollo de una cultura de calidad Ed. Mc Graw Hill.

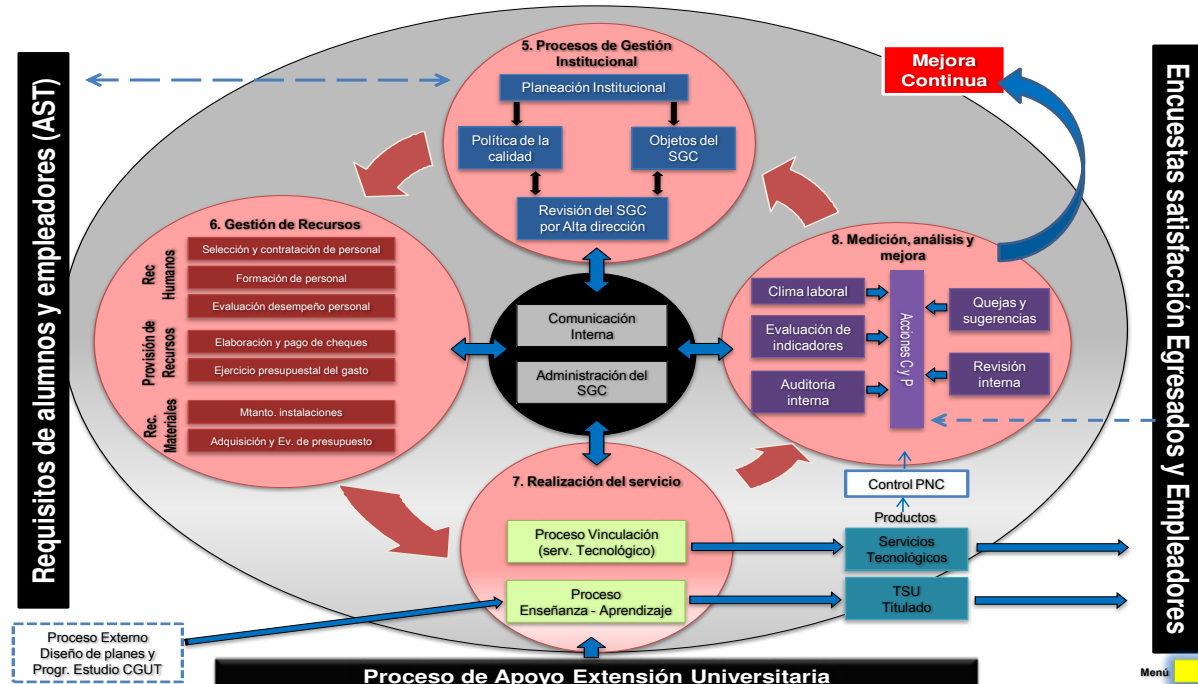
¹⁰ Gutierrez Pulido, Humberto (2005) Calidad Total y productividad, segunda edición Ed. Mc Graw Hill.

¹¹ Norma Mexicana IMNC-ISO 9001:2008

RESULTADOS

La implantación del SGC está en función de las necesidades de la organización; sin embargo, el aseguramiento y control depende de las estrategias, participación y experiencia del personal que administra el sistema y el grado de madurez de la organización en cuanto a la calidad. Actualmente

Figura 1. El Modelo del Sistema de Gestión de Calidad de la UTPuebla



Fuente: Tomado de la Norma Mexicana IMNC-ISO 9001:2008

Durante 17 años de esfuerzo, la Universidad ha trabajado en el quehacer educativo y fomento de una cultura de calidad, cumpliendo con los principios de misión, visión, valores, política de calidad y los atributos que caracterizan al Modelo de Universidades Tecnológicas a decir:

- **Pertinencia**, congruencia de planes de estudio y necesidades de la planta productiva.
- **Intensidad**, el proceso de enseñanza-aprendizaje en 11 cuatrimestres.
- **Continuidad**, los egresados pueden continuar estudios superiores, licenciatura e ingeniería.
- **Polivalencia**, la formación profesional es aplicable a diversos procesos productivos y de servicios.
- **Flexibilidad**, adecuación de los planes y programas de estudio a los cambios científicos, tecnológicos y requerimientos del mercado laboral.
- **Calidad**, involucramiento y compromiso de los estudiantes y profesores en el desarrollo de proyectos innovadores que aporten un valor agregado al sector productivo y de servicio.
- Como resultado de las observaciones, comentarios y sugerencias de los diferentes procesos de acreditación, certificación y evaluaciones en la universidad se identifican acciones generales encaminadas para el Fortalecimiento y mejora en los siguientes aspectos:

Servicio de apoyo	Vinculación	Alumnos	Docentes
• Programa	• Convenios	• Visitas guiadas	• -Capacitación a

institucional de valores Atención Psicológica y académico • Actividades deportivas y culturales • Actividades culturales • Servicios médicos • -Servicios escolares • Becas • Servicios bibliotecarios- Prensa y difusión, Editorial	Nacionales e internacionales • Premios y Reconocimientos • Entidades externas en los servicios • Academia CISCO • Sistemas micro electromecánicos (MEMS) • Capacitación con valor curricular • Análisis situacional del trabajo (AST) • Capacitación técnica a instituciones de educación media superior	• Semanas académicas • Congresos nacionales • Ferias tecnológicas • Movilidad estudiantil • Estadía Prácticas • Desarrollo de la creatividad • Programas de *empreendedores • Leamos la ciencia	docentes en áreas: • Pedagógica y • Act. técnica • - Perfil PROMEP • - Perfil técnico • -Comisiones nacionales académicas Cuerpos académicos Estadía de docentes Movilidad de docentes Redes académicas estudios de posgrado capacitación metodológica para formación de investigadores Investigación Publicaciones
Control y mejora continua	Sistema de gestión de calidad. Evaluaciones y acreditaciones de programas educativos, evaluaciones externas.		
Impacto interno Pertinencia, Práctica escuela-empresa, Convenios, Colocación de egresados,. Bolsa de trabajo, Feria del empleo,. Encuentro de egresados, Seguimiento de egresados,. Satisfacción de empleadores,. Satisfacción de egresados, Matrícula, Gestión, asignación, aplicación de recursos. Formación integral			
Impacto externo Beneficios obtenidos por el sector productivo, Cobertura de los servicios y posicionamiento de la universidad a nivel local y nacional.			

Fuente: Elaboración propia con datos de informes 2008 a 2012

La universidad realiza sus actividades bajo normas de calidad en todos sus programas educativos, con la idea de la mejora continua, la innovación y la creatividad; elementos que a lo largo de la vida universitaria se han cristalizado en reconocimientos, certificaciones, acreditaciones y premios entre ellos se destacan los siguientes:

- Organismo certificador de CISCO en septiembre de 2012
- Primera Universidad Pública Certificada en el Estado de Puebla bajo la norma ISO. 9001:2008 certificado que se mantiene vigente.
- Centro de Evaluación Acreditado, "Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) 2012.
- Evaluación a los programas educativos por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) nivel 1
- Certificado Internacional de Excelencia Educativa que otorga el Consejo Iberoamericano en honor a la Calidad Educativa, 2005.
- Acreditación del programa educativo Técnico Superior Universitario (TSU) en Administración por el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración, A.C. (CACECA) en 2006 y reacreditación 2012.
- Acreditación de los programas educativos por el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI) a las siguientes carreras :
- TSU en Mantenimiento industrial

- TSU en Tecnología Ambiental
- TSU en Procesos de Producción
- TSU en Tecnologías de la Información y comunicación
- TSU en Electricidad y Electrónica Industrial

Actualmente las áreas del conocimiento antes señaladas se encuentran. CACEI en proceso de re acreditación de I

- PREMIO SEP-ANUIES al desarrollo y fortalecimiento institucional 2007- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación superior (ANUIES).
- Premio estatal, Puebla a la calidad 2008

El Sistema de Gestión de Calidad es integral puesto que involucra procesos, sistemas y personas; la certificación de personas es el conjunto de evaluaciones que permite demostrar a una persona, que posee determinados niveles de conocimiento y habilidades para desarrollar actividades que aporten valor adicional al proceso educativo e imprime la ventaja competitiva sobre las organizaciones del sector educativo.

A través de esta metodología se busca la implementación adecuada del sistema de gestión de Calidad y con ello el cumplimiento de sus objetivos:

El aseguramiento y el control de los procesos estratégicos y sustantivos que permitan el cumplimiento de los estándares fijados por los organismos evaluadores nacionales e internacionales.

Cabe señalar que en 2006 las universidades Tecnológicas fueron evaluadas por un comité internacional de Auditores que comentaron sobre la calidad educativa “Debe destacarse que todos estos procedimientos de control y evaluación constituyen un esfuerzo valioso de estas Instituciones con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza a través de evaluaciones externas independientes; generan una cultura muy específica que consiste en ver la evaluación como una herramienta potente de progreso y, por consecuencia, le otorgan el valor adecuado y la aceptan bien; posicionan a las Universidades Tecnológicas al mejor nivel internacional en el desarrollo y la práctica de los procesos de evaluación”

CONCLUSIÓN

Los procesos de certificación y acreditación constituyen una herramienta que permite diagnosticar los avances de los procesos orientados a mejorar la calidad, así como identifica las áreas de oportunidad y desviaciones de los procesos sustantivos de enseñanza-aprendizaje y de apoyo en la institución,

Los resultados de dichos procesos permiten a los actores y tomadores de decisiones detenerse para analizar y verificar los aciertos y desaciertos y con ello orientar los planes estratégicos, programas y proyectos académicos e institucionales como ejercicio continuo, que permita a los integrantes de la comunidad universitaria realizar su trabajo cotidiano con las mejores prácticas.

Es importante señalar que el estudio se ubica en una universidad, pero que estos resultados pueden multiplicarse al resto de las universidades del estado y del país ya que forman parte de un sistema y modelo, tal vez existan ciertas particularidades pero es muy posible que se repliquen varios elementos de análisis.

PROPUESTA DE MEJORA

Los beneficios de contar y participar en procesos de certificación y acreditación en la Universidad Tecnológica permiten el fortalecimiento al interior de la organización en los siguientes aspectos:

- Actualización de la metodología a la ISO-NMX9004:2009 del sistema de calidad ya que es uno de los principales referentes para todos los procesos de acreditación y certificación de los procesos sustantivos y de aseguramiento en la institución.
- Actualización de la Estructura organizativa, distribución y asignación de funciones académicas y administrativas con base en perfiles por competencias.
- Innovación en los procesos de enlace y vinculación empresa-escuela-sociedad

- La creatividad de sus sistemas, en beneficio de satisfacción alumnos-universidad-sectores productivos.
- Mejorar los servicios de apoyo destinados a los alumnos y a los trabajadores.
- Dar valor agregado al proceso educativo.
- Fortalecer y consolidar el capital intelectual; marca la diferencia en la transferencia de conocimiento y tecnología asegurando el desempeño vanguardista a largo plazo de la UT .
- Actualizar la normatividad institucional
- La eficiencia de los procesos mediante una alineación adecuada de indicadores de éxito para mejorar los indicadores de fallas.
- Desarrollar la cultura de la calidad en la organización y su trascendencia a la vida cotidiana de toda la comunidad universitaria.
- Una organización que faculte a sus empleados y desarrolle la participación y trabajo en equipo.

Las propuestas se elaboraron con base en los resultados de los diferentes organismos (internos y externos) de evaluación realizados en la universidad.

Los procesos de certificación no son el cumplimiento de requisitos, se deben entender como valor agregado a la educación y con ello mejorar la calidad de vida de alumnos, personal y sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Villanueva, Luis. Gobernanza y Gestión Pública, Ed. Fondo de Cultura Económica 2006, México

Álvarez Torres, Martín (2008), Manual para elaborar manuales de políticas y procedimientos. Ed. Panorama.

ANUIES. La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo.

Badía, A., y S. Bellido, Técnicas para la gestión de la Calidad, Barcelona-Tecnos, 1999.

Instituto Mexicano de Normalización y Certificación A.C. Sistemas de gestión de la calidad-requisitos ISO 9001:2008.

Ishikawa, K. ¿Qué es el control total de la calidad?, Ed. Norma, Bogotá, 1997.

Bunge, Mario (2002), la ciencia, su método y su filosofía, Ed. Nueva Imagen.

Cantú Delgado, Humberto,(2008) Desarrollo de una cultura de calidad Ed. Mc Graw Hill.

Guajardo Garza, Edmundo (2006) Administración de la Calidad Total, conceptos y enseñanzas de los grandes maestros de la calidad.

Gutiérrez Pulido, Humberto (2005) Calidad Total y productividad, segunda edición Ed. Mc Graw Hill.

Jacques MAZERAN (relator), CIEP / Francia, John R. MALLEA, Universidad de Brandon / Canadá, Josette TRAVERT, Universidad de Caen / Francia Christian GREUIN, CIEP / Francia, Patrice LAFLEUR, Consultor Internacional / Canadá (2006)

Las Universidades Tecnológicas Mexicanas: Un modelo eficaz, una inversión pública exitosa, un sistema a fortalecer. Misión internacional de evaluación externa 9 al 20 de octubre de 2006

Martínez Rizo, F.(2003) Calidad y equidad en educación. 20 años de reflexiones. México: aula siglo XXI Santillán.

Sampieri Roberto,(2009) et al., Metodología de la investigación.

Pacheco Espejel, , (2006) Metodología crítica de la investigación Ed. CECSA.

Philip B. Crosby (2007) Calidad sin lágrimas, el arte de administrar sin problemas, Ed. Patria.

Rosario Muñoz Víctor, Marúm Elia, Vargas Raúl, coord.. (2006) Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para IES. Ed. Universidad de Guadalajara, México.

Silva Laya, Marisol.(2004). La Calidad Educativa de las Universidades Tecnológicas. Tesis de Doctorado (Draft), Educación, Universidad Iberoamericana (Plantel Golfo-Centro), México.

———. 2005. *Plataforma Educativa 2006*. In *Cuaderno de Trabajo VII: Educación Superior*. Observatorio Ciudadano de la Educación.

Universidad Tecnológica de Puebla, (2009) 15 años de actividades en la UTP.

Velasco Sánchez, Juan (2010) Mejora Continua y sistemas de gestión: Teoría y práctica, Ed. Pirámide.

SITIOS DE INTERNET

www.ciees.edu.mx., programas educativos de licenciatura y técnico superior universitario, reconocidos por su calidad. Enero 2009.

<http://www.funfibeq.org>. Premio Iberoamericano a la Calidad 2005.

www.sep.gob.mx.

LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA EN EL CONTEXTO DE MEJORA Y VINCULACIÓN CON SISTEMAS UNIVERSITARIOS INTERNACIONALES



LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA EN EL CONTEXTO DE MEJORA Y VINCULACIÓN CON SISTEMAS UNIVERSITARIOS INTERNACIONALES

Sonia Beatriz Quiroga

Universidad Nacional de la Rioja
Argentina

El propósito de este espacio de reflexión es intercambiar ideas sobre las políticas, los aspectos y problemáticas que identifican actualmente a los diferentes sistemas universitarios en América Latina, Estados Unidos, Europa y Argentina y en ese contexto *Incrementar la presencia de la Universidad Nacional de La Rioja y profundizar los vínculos con Universidades Extranjeras y Organismos Internacionales.*

Los conceptos claves que guiarán la exposición están referidos a: Educación Superior, Conocimiento, Autonomía, Evaluación Institucional, Tensiones de los Sistemas, Calidad, Mejoramiento, Agencias de Evaluación.

Partimos de pensar a *la evaluación como una actividad inherente de la gestión educativa*, en la medida en que, para concretar el mejoramiento permanente de su calidad educativa, las instituciones de educación superior deben desarrollar la capacidad de analizarse críticamente y tener la voluntad política de modificar aspectos y prácticas que obstaculizan la concreción de sus metas sociales. Para ello, es necesario considerar la multiplicidad de fenómenos que inciden en las transformaciones e innovaciones de los sistemas universitarios.

Desde una perspectiva internacional el conocimiento está registrado como el motor que impulsa el crecimiento de una sociedad, el desarrollo humano y el progreso económico. Para Estados Unidos y los países de Europa la educación superior en tanto investigación e innovación ocupan un lugar central en las políticas gubernamentales, está en situación de formar profesionales calificados que desarrollen competencias que le permitan responder a las exigencias del nuevo milenio. Desde esta visión, la educación superior *se proyecta* como un camino que permite la movilidad de ciudadanos para la producción de empleo y el desarrollo del continente, resaltando los conceptos de independencia y autonomía de los sistemas universitarios respondiendo así a las demandas de la sociedad y los avances del conocimiento científico.

Estas consideraciones, responden de alguna manera, a *tensiones* y problemas vinculados con *la evaluación de la calidad institucional*. El panorama actual nos habla de la necesidad de proyectarnos hacia la búsqueda de paradigmas que redefinan la calidad, que permitan recrear los mecanismos evaluativos con el propósito de rendición de cuentas y el mejoramiento. Como lo manifiesta, Charles M. Cook, se evidencia un desplazamiento desde el “modelo del mandato” y el “modelo de la autonomía” hacia un *movimiento por la calidad*, y el desafío está no sólo en alcanzar los objetivos sino también en *cómo* alcanzarlos.

Para muchos países, especialmente para Europa, Estados Unidos se presenta como un modelo a seguir en el orden del aseguramiento de la calidad y busca fortalecer el vínculo entre educación superior y bienestar económico, resaltando su carácter no gubernamental y la habilidad para cimentar organizaciones privadas que atiendan las necesidades públicas. En ese orden los procesos de acreditación reflejan las necesidades de la sociedad y tanto los resultados como los informes no son hechos públicos, son confidenciales criterio compartido con México, y que los diferencia de Colombia, Holanda y Nueva Zelandia quienes consideran posible la publicación de los informes.

Para América Latina y el Caribe, la década de los noventa se identifica como el período de inicio de la evaluación y acreditación de la educación superior y, progresivamente van constituyéndose en el elemento clave para la transformación universitaria que junto a las preocupaciones por la pertinencia, la gestión estratégica, la dimensión internacional del quehacer universitario y el ejercicio de una autonomía responsable forman parte del “nuevo ethos académico”.

En este contexto el estado cumple un papel protagónico en las funciones de autorización, supervisión, evaluación y acreditación de las instituciones y programas de la educación superior. Para tal fin *se crearon agencias y organismos para llevar a delante la tarea de evaluación y acreditación de la calidad*, precisando de este modo la tradicional autonomía universitaria del sector público y el mercado del sector privado. En muchos países de la región- entre ellos Argentina, Chile, Bolivia, Ecuador, México, Cuba, Trinidad y Tobago, Jamaica, Colombia, Paraguay, Costa Rica, El Salvador- estos organismos cuentan con un alto grado de autonomía y no dependen directamente de los Ministerios de Educación. Las diferencias que presentan tienen que ver con los diversos sistemas políticos y el grado de desarrollo de los sistemas universitarios. En México, el Copaes otorga el reconocimiento formal a los organismos acreditadores de programas educativos tanto en instituciones públicas como privadas.

A la par de los aparatos del Estado y de las agencias, las universidades han continuado con las asociaciones de rectores que incluyen instituciones tanto públicas como privadas como es el caso de Argentina, Costa Rica, Paraguay, Bolivia, Ecuador. En otros países, las universidades optan por incluir instituciones públicas, o bien privadas. Desde otra perspectiva, los gobiernos y las agencias comienzan a focalizar las regulaciones *vinculadas a la relación entre la nación y el extranjero en el marco de la internacionalización de la educación superior*.

Estos lineamientos políticos llevaron a los países latinoamericanos a superar las tensiones de los primeros años de la época de los noventa, respecto de la autonomía universitaria y a crear una nueva *cultura de la evaluación* en educación superior.

Respecto a la educación superior europea, los gobiernos permitieron mayor autonomía a las instituciones para el control de los procesos, pero indirectamente juzgaron esa autonomía a través de los resultados que obtienen los sistemas de evaluación.

En cuanto a la acreditación de las carreras de posgrado, Brasil tiene una tradición en el procedimiento, mientras que en Argentina se aplicaron en forma masiva. En México y Chile los procesos de acreditación se relacionan con las fuentes de financiamiento y con los avances científico-tecnológicos.

En Argentina, Chile, Colombia y Uruguay los procesos de aprobación y revisión del funcionamiento de las instituciones llevaron a limitar la expansión de nuevas instituciones universitarias y como consecuencia alcanzar un nivel homogéneo de calidad.

Si acentuamos la interrelación entre los conceptos de evaluación, calidad, garantía de la calidad y acreditación podemos observar un desplazamiento desde los años noventa donde se ponía el énfasis en la calidad y desde el 98 al 2003, esta visión se desplaza hacia la garantía de la calidad y la acreditación de la educación superior. Sin embargo, para Estados Unidos, México, Suecia el fin de la evaluación se centró en el mejoramiento y en el control de la calidad.

Desde una perspectiva conceptual, tanto la evaluación institucional como la acreditación, son procesos que aportan a la comprensión de los aspectos que analizamos y toman como protagonista a la comunidad académica, el propósito puede ser la construcción de conocimientos para la mejora de la institución o bien para el cumplimiento de exigencias externas.

La acreditación es el control y la garantía de la calidad mientras que la evaluación se asocia más a la lógica del mejoramiento académico y al fortalecimiento de la autonomía universitaria.

En este sentido, Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica y México plantearon sistemas nacionales de evaluación y acreditación. Chile y Colombia dieron prioridad a la acreditación, mientras que los restantes países dieron primacía a la evaluación.

Por ejemplo, Argentina creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) mediante la Ley de Educación Superior N° 24.521, que comenzó a funcionar en agosto de 1996, con el mandato de: coordinar y llevar adelante la evaluación externa, acreditar periódicamente carreras de Grado y Posgrado, como así también pronunciarse

sobre la consistencia y viabilidad de Proyectos Institucionales para que el Ministerio de Educación autorice la puesta en marcha de una nueva Institución. Venciendo iniciales desconfianzas, la actividad de esta comisión fue afianzándose y creciendo a lo largo de estos primeros quince años. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria está integrada por profesores universitarios, doce miembros de reconocida jerarquía académica y científica, designados por el Poder Ejecutivo Nacional, además cuenta con comisiones asesoras y comités de pares evaluadores designados luego de cuidadosas consultas con los correspondientes organismos del sistema universitario.

Costa Rica aprobó el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. Brasil, creó cursos nacionales y el examen y la evaluación de las condiciones que ofrecía cada institución. En Colombia la acreditación está gestionada por el gobierno y se refiere a las instituciones y programas. Cuba define mecanismos de evaluación acordes a la planificación estratégica y en Chile, este tipo de programas depende de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado y del Consejo Superior de Educación quienes se ocupan de la acreditación institucional. Mientras México, considera que la evaluación está a cargo de los Comités Interinstitucionales e integró el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.

En estos países, si bien encontramos semejanzas las diferencias responden a grados de desarrollo, a los marcos normativos, aspectos económicos y sociales, y a procesos de internacionalización. Para Colombia, México y Costa Rica la evaluación y acreditación es voluntaria, mientras que en Brasil son obligatorias.

En la reunión de Ministros de Educación celebrada en México en el 2005, la visión para el 2015 tiene que ver con la importancia de promover mecanismos de cooperación e intercambio entre instituciones y cuerpos académicos que tiendan al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la educación superior y la gestión del conocimiento; y por otro lado crear mecanismos de comparabilidad eficientes que permitan el reconocimiento de estudios, títulos y competencias, sustentadas en sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos con reconocimiento mutuo.

Desde otra perspectiva, se observa que los marcos jurídicos que sustentan los sistemas de educación superior de algunos países constituyen un serio obstáculo para iniciar algún tipo de reforma, o bien una carencia de políticas para conducir los sistemas, limitándose a cumplir con el financiamiento y sin desempeñar un papel activo en el desarrollo de la educación superior.

En Latinoamérica y el Caribe los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior se encuentran en dos fases de convivencia: *de desarrollo y consolidación* subsumidos en un contexto político, económico, social y cultural complejo. Las dificultades que encuentran en el camino de dar garantías de calidad requieren de políticas públicas para lograr el afianzamiento. Esto sólo será posible si se trabaja desde una cultura de la calidad en las instituciones de educación superior y de un compromiso formal de los gobiernos para promoverla y desarrollarla.

Nos encontramos en un momento en el que florece un proceso de internacionalización de la educación superior, especialmente en Europa a partir del acuerdo de Bologna de 1999. Alemania adhirió al mismo iniciando una política de acreditación en un marco de creciente cooperación y modernización de su sistema de educación. Francia experimentó numerosas transformaciones, entre otras la creación de la ANR (Agencia Nacional de la Investigación) y de la AERES (Agencia de Evaluación de la Investigación y la Enseñanza Superior) que tiene la misión de evaluar las estructuras de enseñanza e investigación.

Se observa una tendencia mundial en los sistemas de evaluación a identificar cuatro etapas principales: autoevaluación, evaluación externa por equipo de pares, informe de evaluación y dictamen final por parte de la agencia. Si se pretende mejoramiento, la autoevaluación y su respectivo informe - como es el caso de Nueva Zelanda- son valorados como base para la evaluación. Si el propósito de la evaluación es el control o garantía de la calidad se delega la responsabilidad a los pares evaluadores en la definición final de los resultados de la acreditación.

En este punto encontramos una relación entre el fin de la evaluación, los criterios y lo que se espera de los pares donde se identifican algunas tensiones vinculadas con la necesidad de un *mayor entrenamiento y refinamiento de la metodología*. Hoy la participación de los pares se desarrolla sobre nuevas reglas que achican el margen de sus interpretaciones, y con la incorporación de evaluadores no académicos. Esta mirada crítica puede pensarse como una pérdida de autonomía institucional y mayor poder gubernamental, y como la consecuencia la pugna entre el gobierno y las instituciones.

En nuestro país, la experiencia de más de una década en evaluación institucional y acreditación de carreras de grado y de posgrado ha permitido generar conocimientos no sólo sobre la actividad evaluadora en sí misma sino también en torno a las problemáticas de la educación en el nivel universitario.

En este contexto de análisis es intención Incrementar la Presencia de la Universidad Nacional de La Rioja a partir de considerar algunos aspectos centrales de su estructura y funcionamiento Institucional que la hacen meritoria de integrar el conjunto de Universidades Nacionales de la República Argentina.

Una de las provincias de la República Argentina es La Rioja, cuya capital es la Ciudad de Todos los Santos de la Nueva Rioja, fue fundada el 20 de mayo de 1591 por don Juan Ramírez de Velazco. La población provincial es de 331.000 habitantes y su geografía se despliega en una superficie de 89.680 km², lo que representa el 3,2 % del territorio continental argentino, con una densidad demográfica de 3,7 habitantes por km².

La provincia de L Rioja se caracteriza por una física accidentada, que conjuga llanuras, montañas y valles, con predominio de suelo árido y variada etno-vegetación subtropical. Su clima continental, templado y frío en las grandes alturas de la Pre-cordillera y caluroso y seco en la zona de los llanos.

El territorio riojano alberga al conjunto de sedes y delegaciones académicas que constituyen la Universidad Nacional de la Rioja, cuya sede central se ubica en la capital provincial. La UNLaR fue creada por ley nacional N°24.299 del año 1993, sobre la base de su predecesora, la Universidad Provincial de La Rioja (UPLR) esta fue instituida por Ley Provincial N°3392 del año 1972, e inició sus actividades académicas en 1973.

Esta Casa de Altos Estudios es la primera universidad de la provincia de La Rioja, y se ha incorporado al conjunto de universidades nacionales desde la firma del convenio de transferencia de la ex Universidad Provincial, a la jurisdicción nacional, el 18 de febrero de 1994.

La Organización de la Universidad Nacional de La Rioja responde a cánones de Autonomía Académica y Científica; Gobierno Democrático, y Calidad Institucional, previstos en su Estatuto, y en las reglamentaciones derivadas.

Para su distribución Académica adoptó el Sistema Departamental. Así, su Planificación y Actividad Enseñativa y de Gestión, se implican en una estructura Matricial y Normativa según Áreas de Conocimiento, Familias de Ciencias y Afinidad Curricular plasmándose en cinco Departamentos Académicos:

- a. Ciencias de la Salud y de la Educación
- b. Ciencias Exactas, Físicas y Naturales
- c. Ciencias sociales, Jurídicas y Económicas
- d. Ciencias y Tecnologías Aplicadas a la Producción, al Ambiente y al Urbanismo
- e. Humanidades

Siendo el Honorable Consejo Superior el Organismo facultado para la creación de Carreras de Pregrado, Grado y Posgrado, los Departamentos Académicos ejercen la conducción integral en los respectivos Planes Curriculares. También son parte integrante de la Universidad Nacional de la Rioja cuatro Sedes Universitarias ubicadas en el interior provincial. La creación de estas Unidades, responde a Criterios Institucionales Estratégicos, vinculados con las condiciones socio-económicas existentes en los sitios de enclave y a la observancia de premisas de la UNESCO en

materia de Educación Superior, en cuanto a la “Pertinencia y Responsabilidad social”, que deben asumir las Universidades.

En correlato con esto se cumple el magno propósito del actual Rector Prof. Dr. Enrique Daniel Nicolás Tello Roldán el que al asumir su mandato, instó a “convertir la Provincia de La Rioja en un Gran Campus Universitario”. Su realización se plasma no solo en la descentralización, sino en su actual Oferta Académica compuesta por veintiocho (28) Carreras de Pregrado, Cincuenta y Ocho (58) Carreras de Grado y Treinta y un (31) Carreras de Posgrado.

La Universidad Nacional La Rioja Identifica y Dimensiona cualitativamente la Misión, Fines, Objetivos y Rol Estratégico de la Institución, sustentados en la información colectada en ámbitos y jurisdicciones internas. El Plan Estratégico, en su síntesis, estipula las siguientes órbitas y supuestos:

- a. Participatorio: Incorporando la Visión de todos los Actores de la Comunidad Universitaria.
- b. Proactivo: Transforma las variables en Acciones Factorizables, o sea en realizaciones verificables.
- c. Interactivo: Se adoptan decisiones desde información retroalimentada.
- d. Modular: Prevé diversos escenarios, diseñando para cada uno de ellos los Cursos de Acción correspondientes.
- e. Fija Prioridades: según una escala de prelación de objetivos institucionales, determina las líneas de acción a seguir.
- f. Dinámico: Observa sus posibilidades de implementación y decide según conveniencia de oportunidad y aplicabilidad.

La efectividad de la planificación depende de tres condiciones paradigmáticas: saber hacer, querer hacer y poder hacer, a lo cual debe sumarse el imprescindible sentido y sentimiento de la utopía pedagógica, que tracciona las acciones de la Universidad. La universidad recrea la constante necesidad de entender la innovación como una acción renovadora que actúa en el cambio de las estructuras tradicionales, cargada de la fuerza necesaria para impulsar el crecimiento hacia nuevos niveles de performance.

Con apego a estas postulaciones el itinerario de Gestión implica un Proceso Planificado, Armónico y Dinámico, que posibilitará la Autoevaluación constante y rigurosa. Los reiterados procesos de Autoevaluación y Evaluación Institucional externa (CONEAU 2005) permitieron a su vez, incrementar y ajustar Ejes Estratégicos, a la par de crear una “cultura” interna respectiva, con sus positivas consecuencias. Ello redundó en una sistematización innovativa para este Plan 2012-2013 expresada en sus ámbitos y formulaciones institucionales:

Gestión y Gobierno: Normativa, Política Institucional, Participación Plural Democrática y Estamentaria, Autoevaluación constante, Fomento a la iniciativa y creatividad.

Docencia: Capacitación constante, perfeccionamiento gratuito, concursamiento, Promoción e incorporación de nuevas tecnologías didácticas y su relación con redes internas y externas, Resguardo de derechos individuales y colectivos, de vinculación y asociación gremial según legalidad vigente.

Alumnos: Incremento de modalidades enseñativas que tienden desde actividades programadas a la retención, disminuyendo la deserción, abandono y desgranamiento. Personalización de la enseñanza. Asistencia sanitaria integral. Programa de becas de estudiantes ingresantes, Meritorios, Carecientes, auxiliares, científicos y avanzados. Formación integral de la personalidad. Consolidación e incremento de ayudantías de segunda.

Egresados: fomentar su incorporación a la vida profesional constituyendo módulos de emprendimientos e inserción laboral en empresas ya existentes. Otorgamiento de becas de formación laboral a graduados por parte de la UNLaR. Fomentar la constitución de centros de graduados con la finalidad de articular Programas de solidaridad y cooperación.

Producción de conocimientos y su transferencia: Investigación, servicios a la comunidad por medio de Programas de Extensión. Divulgación. Vinculación con ámbitos académicos. Científicos o de extensión de influencia, regional, nacional o internacional.

Internacionalización: Impulsar la movilidad e intercambio, tanto de estudiantes como de profesores, promoviendo la internacionalización de la UNLaR, mediante la participación en respectivos programas de cooperación. Profundizar los vínculos con universidades extranjeras, organismos y agencias internacionales e incrementar la presencia de la UNLaR en las Asociaciones Universitarias Internacionales. Fomentar la vinculación de la UNLaR en redes de investigación ya conformadas y propiciar la creación de nuevas redes de cooperación científica y tecnológica en áreas temáticas prioritarias para proyectos conjuntos de investigación y de formación de recursos humanos. Promover congresos, seminarios, talleres internacionales. Articular oportunidades de becas de estudio de grado, posgrado y financiamiento para investigaciones destinados a la comunidad universitaria.

Así, de este modo como lo manifiesta el sr Rector Prof. Dr. Enrique Daniel N. Tello Roldán: “ La Universidad Riojana, hija predilecta de su Pueblo es, y quiere seguir siendo, un apóstol pionero de la Ciencia y de su conocimiento, como también promotora de valores consagrados. Atalaya optimista y plural, se inserta en un formidable presente, y sueña como los Grandes de la Historia en que siempre es más lo que falta realizar que lo que se ha concretado”

**GESTIÓN ACADÉMICO – ADMINISTRATIVO
ORIENTADO A LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS
EDUCATIVOS
DE INGENIERÍA**



GESTIÓN ACADÉMICO – ADMINISTRATIVO ORIENTADO A LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE INGENIERÍA

Arturo Torres Bugdud

atorres85@hotmail.com

Martha Elia García Reboloso

megarcia62@hotmail.com

Alfredo López Vázquez

freddy_fime_@hotmail.com

Jesús Alejandro Quiroz Aguilar

jesus.quirozag@hotmail.com

Universidad Autónoma de Nuevo León

INTRODUCCIÓN

Actualmente el desarrollo de las organizaciones, instituciones y empresas está en función de la aplicación de sistemas de calidad que contribuyen al cumplimiento de sus objetivos con la finalidad de lograr la misión y visión establecidas. Así mismo, los sistemas de calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) también son certificados por normas Internacional, como lo es la norma ISO 9001:2008, esta norma especifica los requisitos para un Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) que pueden utilizarse para su aplicación interna, en el caso de la FIME una Dependencia de Educación Superior (DES) de la UANL, el SGC es llamado Sistema de Administración de la Calidad (SAC), el cual contribuye a que los procesos académico-administrativos se realicen de una manera controlada y que además, dichos procesos sean certificados por la norma ISO 9001:2008, el SAC a finales de 2009 fue reestructurado y actualmente agrega las categorías de las instancias evaluadoras que le aplican a la FIME como son: el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Para la reestructuración del SAC, la Subdirección de Desarrollo Institucional y Humano (DIHUMA) de la FIME, a través de la Coordinación del Centro de Calidad, implementó el proyecto de la “Gestión académico-administrativo orientado a la acreditación de Programas Educativos de Ingeniería”.

A lo largo de esta trabajo se divulgará los resultados que se obtuvieron a partir del desarrollo de las distintas acciones que se plantearon en el proyecto de la Coordinación del Centro de Calidad referenciado en la planeación operativa 2010 de DIHUMA, la cual tiene como objetivo general “que la FIME cuente con un SAC, certificado bajo la norma ISO:9000, que sirva como herramienta para la gestión académico-administrativo orientado a la acreditación de PE de Ingeniería con esquemas para la mejora continua y el aseguramiento de calidad”. Este trabajo se llevó a cabo mediante un proceso de maduración entre los integrantes que lo hicimos posible, pasó por distintas fases, las cuales llevó a obtener resultados satisfactorios debido a las acciones que se establecieron para el cumplimiento del objetivo general y por tal motivo se ha contribuido a la acreditación de Programas Educativos por CACEI.

De tal forma, la FIME, a través del SAC, aceptó el reto de acreditar los PE y la certificación de los procesos administrativos por la Norma ISO 9001:2008, ya que los procesos de calidad tributan en los criterios que establece el CACEI y cumple con los indicadores para la acreditación de dicho organismo.

Las acciones establecidas para el cumplimiento del objetivo de este proyecto se basan en la organización de la información de dicho organismo que evalúa la Calidad de los Programas de Licenciatura comparándola con el SAC (**Competitividad Académica**, Objetivo No. 1 de Calidad de la FIME), así como la Calidad de los Profesores de Tiempo Completo, (**Capacidad Académica**, Objetivo No. 2 de Calidad), bajo la Norma ISO 9001:2008 que integrará o creará los

procesos correspondientes y de esta manera se fortalecerá la Gestión Académico-Administrativa y así asegurar la Calidad, a través de la planeación, el llevar a cabo procesos estandarizados, con medición, seguimiento y la mejora continua de los mismos (**Gestión eficiente y eficaz**, Objetivo No. 3 de Calidad), para de ésta manera fortalecer el posicionamiento de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica ante la Sociedad (**Posicionamiento y Reconocimiento Social**, Objetivo No. 4 de Calidad).

JUSTIFICACIÓN

La transición de México en este milenio tiene entre sus elementos definitorios, el fortalecimiento de la sociedad civil en sus distintos ámbitos de acción. Una sociedad más participativa y democrática será más vigilante del desempeño de las instituciones sociales, entre las que se encuentran las IES. La información pública y transparente sobre los procesos y resultados educativos de las IES, son asuntos que tienen suma relevancia en los procesos de cambio de nuestra sociedad. En la última década se han dado avances importantes en este campo.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha establecido políticas públicas encaminadas a la integración, coordinación y gestión del Sistema Público de educación Superior para ampliar, con equidad y calidad, la cobertura de dicho tipo educativo.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, establece como elementos generales la promoción de un mayor apoyo directo a la investigación en ciencia y tecnología, que permita un valor elevado de nuevas ideas en un entorno propicio para generar el crecimiento de la productividad nacional. También establece el consolidar el perfil y desempeño del personal académico y extender las prácticas de evaluación y acreditación para mejorar la calidad de los PE de nivel superior.

Para impulsar el fortalecimiento institucional-académico de las IES, la SEP ha fomentado la formulación de Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) con el propósito de incrementar el número de Profesores de Tiempo Completo (PTC) con perfil deseable y miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), incrementar el número de Cuerpos Académicos (CA) Consolidados y en Consolidación, evolucionar los indicadores de los PE en el nivel 1 del Padrón de Programas Evaluados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o acreditados por los organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), fomentar la mejora continua de los PE de posgrado registrados en el PNPC, entre otros, para ofrecer a la sociedad profesionistas, especialistas y profesores-investigadores socialmente responsables capaces de aplicar, innovar y transmitir conocimientos académicos pertinentes.

La evaluación del sistema de educación superior se encuentra a cargo de diferentes instancias específicas, como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para el posgrado, el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) para el sistema tecnológico, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) para la aplicación de los exámenes de ingreso y egreso de las instituciones de educación superior; los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para evaluar los programas y las instituciones del sistema de educación superior y, más recientemente, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) encargado de otorgar el reconocimiento formal a los organismos acreditadores de programas educativos tanto en instituciones públicas como privadas; por su parte, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES), viene acreditando instituciones privadas como una forma de ingreso a la Federación ya que aún no existe de manera oficial una entidad encargada de la acreditación a nivel institucional.

Para las IES de Ingeniería en nivel licenciatura es el CACEI, es un organismo acreditador regulado por COPAES, este organismo es la primera instancia de este género que se constituye en nuestro país y desempeña una función de gran trascendencia, pues impulsa la elevación de la calidad en la enseñanza de la ingeniería y proporciona un servicio de gran valor a las propias instituciones educativas, a los estudiantes y a los aspirantes a estudiar esta profesión, y a los empleadores, informando de manera clara y oportuna acerca de lo que pueden esperar de los más de 1,200 programas que en esta área ofrece actualmente nuestro sistema de educación superior.

El CACEI, fue constituido en 1994 por acuerdo de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI), la acreditación que realiza se basa en los criterios e indicadores de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). (CACEI, 2010)

La FIME menciona en su objetivo de calidad 1 que ha de “Contar con una amplia y diversificada oferta educativa en ingeniería, reconocida por su buena calidad, para la formación de los profesionales y científicos, competentes a nivel nacional e internacional y con una alta adaptabilidad en el mundo laboral” y para contribuir al cumplimiento de este objetivo es importante que los programas educativos de licenciatura estén acreditados por CACEI ya que los PE acreditados obtienen un reconocimiento público y formal en el sentido de que cumple con determinados criterios y parámetros de calidad. Fomentando la mejora continúa a través de las recomendaciones que formulan. La acreditación tiene una vigencia de cinco años; a este término, los programas son revaluados considerando las recomendaciones realizadas.

De tal forma, para contribuir en la organización de la información que solicita la instancia evaluadora como es el CACEI y que al hacerlo con procesos de calidad seas certificado por la Norma ISO 9000, la Subdirección de Desarrollo Humano (DIHUMA) de la FIME, a través de la Coordinación del Centro de Calidad implementó el proyecto de la “Gestión académico-administrativo orientado a la acreditación de Programas Educativos de Ingeniería”, este proyecto hará más eficiente la presentación de resultados que se actualizarán y mejorarán de forma continua, dicha información es parte de los requerimientos en los Procesos del SAC y de esta manera, dar cumplimiento a la evaluación de este organismo, además generará evidencia controlada que muestre la operación continua y el cumplimiento de las metas establecidas en la planeación y así lograr que el quehacer del día a día fluya naturalmente.

La investigación procede a buscar la información necesaria, hacer el análisis del organismo evaluador mencionado, compararlo contra lo que el Sistema de Administración de la Calidad contiene y mostrar el resultado final, las conclusiones y recomendaciones.

Una de las principales ventajas de incorporar los requerimientos del CACEI a los procesos, es que refleja el trabajo académico y que los procesos sirven como una herramienta efectiva para que se implemente de una manera eficaz tanto la Norma ISO 9001:2008 como el CACEI, siendo la gestión académica-administrativa un punto medular de nuestra la facultad.

Esta reestructuración de procesos se vio reflejada en el 2010, cumpliéndose así la mejora continua del sistema y la satisfacción del cliente, que es uno de los objetivos principales de la Norma ISO 9001:2008.

Al ver el entorno actual de las Universidades locales por conseguir la mayor cantidad de títulos que avalen su calidad, intensifican la búsqueda del reconocimiento externo. Estas universidades cada vez tienen más claro la importancia y relevancia de que estén certificadas y/o acreditadas, ya que las certificaciones y las acreditaciones son otorgadas por una amplia lista de órganos evaluadores a nivel nacional e internacional, para esto se requiere la inversión de años de trabajo, pero permite demostrar la calidad en profesores, programas educativos, infraestructura y filosofía institucional.

A continuación en la tabla 1 se muestran los Sellos de Calidad de algunas de las principales certificaciones y/o acreditaciones en distintas universidades actualizado a 28/10/2011:

Tabla 1. Resultados de encuesta de las Dependencias de Educación Superior

	ITESM	UDEM	UANL	UR	CEU	IPN	TEC MORELIA	TEC COLIMA	TEC PACHUCA	IFN
○ SACS	✓	✓								
○ AMFEM	✓	✓	✓							
○ CACEI	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	
○ IFT	✓									
○ LAESA				✓						
○ CIFRHS	✓									
○ CNEIP		✓								
○ TEMPR		✓								
○ AMIESIC		✓								
○ REA2000		✓								
○ AACSB	✓									
○ ANUIES	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
○ ISO 9001	✓	✓	✓				✓	✓	✓	
○ ABET	✓		✓							
○ FAMAEE			✓							
○ SECAI	✓									
○ GATE				✓						
○ ISEP				✓						
○ FIMPES	✓	✓		✓	✓					
○ CLEA	✓									
○ CACECA						✓		✓		
○ CONAIC						✓				
○ COMAEA								✓		
○ CIEES			✓					✓	✓	
○ CONACYT	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
○ ISO 14000							✓			
○ EQUIDAD DE GÉNERO							✓			
TOTAL	13	11	8	5	2	5	6	7	5	1

Siglas de los Organismos Acreditadores mostrados en la tabla 1: Southern Association of Colleges and Schools (SACS), Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM), Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), Sistema de Evaluación de la Enseñanza de la Ingeniería (SECAI), Institute of Food Technology (IFT), American Association of Collagiate School of Business (AACSB), Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración (CLEA), Organización Internacional para la Estandarización (ISO 9001), Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS), Tribunal Examinador de Médicos de Puerto Rico (TEMPR), Asociación Mexicana de Instituciones de Educación Superior de Inspiración Católica (AMIESIC), Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de la Psicología (CNEIP), Retention Excellence Awards 2000 (REA 2000), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería (FEMAFEE), Global Alliance for Trasnacional Education (GATE), Internacional Students Exchange Program (ISEP), Internacional Association of Foreign Students Advisors (IAFSA).

Actualmente, en la FIME, se tiene un continuo seguimiento a los procesos documentados y a las acciones de los dueños de procesos para lograr que el SAC sea congruente, contribuya a que los PE sean acreditados por CACEI y que la FIME se mantenga con la certificación ISO 9001:2008.

Para la FIME es importante tener la acreditación de CACEI ya que a través de la misión de este organismo contribuye al mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Área de la Ingeniería en México, mediante la prestación del servicio de acreditación de programas de enseñanza en este campo del conocimiento, en tal forma que la sociedad pueda identificar cuales son aquellos programas o carreras que satisfacen un determinado conjunto de estándares y parámetros que garantizan un alto nivel de calidad de su quehacer académico (CACEI, 2012). El medio en la FIME, para contribuir a dicha acreditación es a través de su SAC, este sistema como se describe en el proyecto de este trabajo, fue reestructurado con un enfoque de procesos que especifiquen los requerimientos de organismos externos, de manera tal, al ser utilizado, cumpla con los criterios que los organismos establecen a través de los indicadores del sistema y de esta forma ser una institución certificada por la Norma ISO 9000 y acreditada por organismos externos, en este caso CACEI. Se busca que a partir de estas certificaciones y acreditaciones la FIME contribuya en la formación de ciudadanos educados en los valores democráticos, que ejerzan con responsabilidad sus derechos y cumplan con sus obligaciones solidarias y ciudadanas (ANUIES, 2000).

METODOLOGÍA

Para describir una acción de este proyecto a continuación mostramos en la *Tabla 2* la alineación de los procesos del SAC con los del CACEI, que nos permite identificar la relación de alineación de incidencia de el SAC para el logro de la Acreditación del CACEI, con el análisis de esta tabla buscamos identificar las áreas de oportunidad en las que el SAC contribuye al logro de las Acreditaciones de los 10 Programas Educativos de Licenciatura con los que cuenta la FIME, de una manera sistematizada.

Tabla 2. Informe de Procesos del SAC y del CACEI

CATEGORIAS DE ANALISIS	INDICADORES	PROCESOS DEL SAC
CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS	1. PERTINENCIA	• Manual de Calidad
	2. ESTRUCTURA ACADÉMICA	• Organigrama, Funciones y Perfiles de Puestos
		• Administración de la Página de Internet
		• Manual de la Organización
		• Docencia
		• Exámenes
		• Material Didáctico
		• Responsabilidad de la Dirección
PERSONAL ACADEMICO	3. CUERPOS COLEGIADOS	• Proceso General de Operación de los PE
	4. PLAN DE DESARROLLO	• Planeación Estratégica y Operativa, Administración de la Página de Internet
	5. PARTICIPACION EXTERNA	• Practicas Profesionales, Bolsa de Trabajo
	6. IA-1	• Metodología para el Diseño de Programas Educativos
	7. IA-2	
	1. INGRESO	• Reclutamiento, Selección y Contratación de Personal
	2. REMUNERACIONES	• Reclutamiento, Selección y Contratación de Personal
	3. ACTIVIDADES DE LOS PROFESORES	
	4. EVALUACION	• Inspeccionar al Sistema de Docencia

		Evaluación del Personal
		Satisfacción al Cliente
	5. PERMANENCIA	Evaluación del Personal
	6. PROMOCION	
	7. PARTICIPACION	
	8. INTEGRACION	
	9. PLANTA ACADEMICA DESEABLE	
	10. ACTUALIZACION	Capacitación de FIME
	11. IA1 POSGRADOS	Identificación y Rastreabilidad del Personal
	12. IA2 ANTIGUEDAD	
	13. IA3 EDADES	
	14. IA4 FORMACION	Capacitación de FIME
ALUMNOS	1. INGRESO	Admisiones
	2. NORMATIVIDAD	Escolar, Reglamento General de Exámenes
	3. APOYOS	- Tutoría, Actividades Culturales, Deportes - Biblioteca, Tutores a Maestros, (Asesorías)
	4. INCENTIVOS	Apoyos Financieros, Ceremonia de Entrega de cartas de pasante (Mérito Académico)
PLAN DE ESTUDIOS	1. OBJETIVOS Y ESTRUCTURA	Metodología para el Diseño de Programas Educativos
	2. PEFRIL DEL EGRESADO	Metodología para el Diseño de Programas Educativos
	3. SECUENCIA	
	4. ASPECTOS TEORICOS PRACTICOS	Operación de Laboratorio
	5. EXTENSION	Educación Continua
	6. CONTENIDOS	Docencia
	7. REVISION	Metodología para el Diseño de Programas Educativos
	8. COBERTURA	- Exámenes - Inspecciones al Sistema de Docencia
	9. FLEXIBILIDAD	- Metodología para el Diseño de Programas Educativos - Prácticas Profesionales, Servicio Social, Bolsa de Trabajo - Intercambio Académico - Operación de Laboratorios
	10. VINCULACION	
	11. TITULACION	
	12. IA1 INVESTIGACION	
		Metodología para el Diseño de Programas Educativos
CATEGORIAS DE ANALISIS	INDICADORES	PROCESOS DEL SAC
	13. IA2 IDIOMA EXTRANJERO	CAADI
	14. IA3 TITULACION ORIENTACION	Titulación
	15. IA4 ALUMNOS DE TIEMPO COMPLETO Y PARCIAL	Metodología para el Diseño de Programas Educativos
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	1. METODOLOGIAS ALTERNATIVAS	- Docencia - Operación de Laboratorio
	2. HERRAMIENTA DE COMPUTO	Docencia

		Operación de Sala de Cómputo
	3. EVALUACION DEL APRENDIZAJE	- Docencia - Exámenes - Operación de Laboratorio
	4. CREATIVIDAD Y COMUNICACION	Docencia
	5. REPROBACION	Control de Producto No Conforme
	6. PARTICIPACION EN INVESTIGACION y/o DESARROLLO TECNOLÓGICO	No Documentado
	7. VINCULACION	- Intercambio Académico (Social) - Servicio Social (Social y Productivo) - Prácticas Profesionales (Productivo) - Bolsa de Trabajo (Productivo)
	8. SERVICIO SOCIAL	Servicio Social
INFRAESTRUCTURA	1. AULAS	Infraestructura
	2. LABORATORIOS MINIMOS	
	3. CARACTERISTICAS DE LOS LABORATORIOS	- Operación de Laboratorio - Mantenimiento a Equipo de Prácticas de Laboratorio
	4. INSTALACIONES PARA BIBLIOTECA	Biblioteca
	5. ACERVO BIBLIOGRAFICO	
	6. SERVICIOS BIBLIOGRAFICOS	
	7. EQUIPO DE COMPUTO	
	8. SERVICIOS DE COMPUTO	Operación de Sala de Cómputo
	9. CUBICULOS PARA PROFESORES	Infraestructura
	10. OTROS ESPACIOS	
INVESTIGACION y/o DESARROLLO TECNOLÓGICO	1. CARACTERISTICAS	No Documentado
	2. PERSONAL	
	3. APOYOS	
EXTENSION, DIFUSION DEL CONOCIMIENTO Y VINCULACION	1. EXTENSION	Educación Continua
	2. DIFUSION	No Documentado
	3. VINCULACION	Convenios , Servicios
	4. IA1 DIFUSION ADICIONAL	
ADMINISTRACION DEL PROGRAMA	1. PLANEACION FINANCIERA	Control de Presupuesto
	2. PRESUPUESTO Y COSTOS	
	3. RECURSOS ADICIONALES	No Documentado, SAC
	4. NORMATIVIDAD	
RESULTADOS E IMPACTO	1. EFICIENCIA TERMINAL	
	2. EFICIENCIA TITULACION	Titulación
	3. SEGUIMIENTO DE EGRESADOS	Seguimiento de Egresados
	4. EVALUACION DE EGRESADOS	

Nota:

Rojo: (9) En adecuaciones

Verde: (9) Nuevo

Azul: (5) Pendiente de Documentar

Después de identificar todos los requerimientos del CACEI, la misión y visión; se establece con ello tener como punto de partida los requerimientos de la norma ISO 9001:2008. Pasamos a la descripción completa del proyecto de investigación.

NOMBRE DEL PROYECTO

Gestión académico-administrativo orientado a la acreditación de Programas Educativos de Ingeniería

Objetivo general del proyecto

Que la facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, cuente con un sistema de Administración de Calidad, certificado bajo la norma ISO 9000, que sirva como herramienta para la Gestión académico-administrativo orientado a la acreditación de Programas Educativos de Ingeniería con esquemas para la mejora continua y el aseguramiento de calidad.

Objetivo específico 1

Que la Gestión académico-administrativo a través del SAC contribuya mediante sus procesos a que los PE de Licenciatura, se estandaricen dentro de CACEI y generar Acciones Correctivas y/o Preventivas.**Meta 1.1**

Para MAYO del 2011 el 80 % de PE de cada Especialidad de licenciatura estén dentro del CACEI y el 100% de los procesos involucrados se estandaricen, el 100% de seguimiento a las Acciones Correctivas y/o Preventivas generadas y hacer un reporte para la Revisión de la Dirección.

Acción 1.1.1

- Fortalecer los documentos del SNI
- Sistematizar los indicadores del SAC
- Que diseñe un proyecto para lograr los puntos anteriores.

Objetivo específico 2

Que la Gestión académico-administrativo a través del SAC contribuya a que la Subdirección de DIHUMA, mediante sus procesos se estandarice dentro del CACEI y del Análisis de Datos que estos impliquen.**Meta 2.1**

Para MAYO del 2011 el 80 % de los procesos involucrados se estandaricen con las nuevas consideraciones. Para junio del 2010 lograr el 100% de análisis de su medición de eficacia y se encuentren en el eQDZ para su captura, también lograr el 100% de la captura por parte los dueños de procesos antes de la revisión de la dirección.

Acción 2.1.1

- Fortalecer los documentos del SNI
- Sintetizar los indicadores del SAC
- Que diseñe un proyecto de anterior medición de eficiencia de los PE para la acreditación del CACEI

Objetivo específico 3

Que la Gestión académico-administrativo a través del SAC contribuya mediante sus procesos a que se inserten y/o mantengan dentro del CACEI del Seguimiento y Evaluación de la Satisfacción del Cliente y la Comunicación Interna.

Meta 3.1

Para mayo del 2011 el 100% de los procesos involucrados se estandaricen con las nuevas consideraciones para junio del 2011 tener el 100% de los procesos que midan el grado de satisfacción al cliente estén identificados y registrados y en caso de no alcanzar sus metas, generar acción correctiva para antes de la revisión de la dirección

Acción 3.1.1

- Fortalecer los documentos del SNI
- Sistematizar los indicadores del SAC
- Que elabore un proyecto de seguimiento evaluación de la satisfacción al considerando los instrumentos anteriores.

Objetivo específico 4

Que la Gestión académico-administrativo a través del SAC contribuya a que la subdirección administrativa, mediante sus procesos se estandaricen dentro del CACEI. Además a que los documentos y registros de la FIME cumplan con la norma ISO 9001:2008.

Meta 5.1

Para Mayo del 2011 el 100% de los procesos involucrados se estandaricen con las nuevas consideraciones. Para marzo el 100% de los documentos y registros de la FIME de los procesos involucrados que se estandaricen estén bajo los criterios de la Norma ISO 9001:2008 y hace un reporte para la revisión de la dirección.

Acción 5.1.1

- Fortalecer los documentos del SNI
- Sistematizar los indicadores del SAC
- Estandarizar los procesos con las del CACEI.

Objetivo específico 6

Que la Gestión académico-administrativo a través del SAC contribuya a que Contraloría mediante sus procesos se estandarice dentro del CACEI y dar seguimiento con las Auditorías Internas de la FIME.

Meta 6.1

Para mayo del 2011 el 100% de los procesos involucrados se estandaricen con las nuevas consideraciones. Para junio realizar el 100% de las auditorías programadas y hacer un reporte para la revisión de la dirección.

Acción 6.1.1

- Fortalecer los documentos del SNI
- Sistematizar los indicadores del SAC
- Que diseñe un proyecto para rea puntos anteriores

Objetivo específico 7

Que la Gestión académico-administrativo a través del SAC contribuya a que la subdirección de Vinculación mediante sus procesos se estandaricen dentro del CACEI.

Meta 7.1

Para mayo del 2011 el 100% de los procesos involucrados se estandarice con las nuevas consideraciones. Para junio realizar el 100% de las auditorías programadas y hacer un reporte para la revisión de la dirección.

Acción 7.1.1

- Fortalecer los documentos del SNI
- Sistematizar los indicadores del SAC
- Que diseñe un proyecto para colaborar análisis de datos para la medición eficiencia de los procesos que sea con CACEI así como todos los procesos.

Objetivo específico 8

Que el SAC contribuya a que la subdirección de DIHUMA, mediante sus procesos se estandarice dentro del CACEI.

Meta 8.1

Para mayo del 2011 el 100% de los procesos involucrados se estandarice con las nuevas consideraciones.

Acción 8.1.1

- Fortalecer los documentos del SNI
- Sistematizar los indicadores del SAC
- Que elabore un proyecto de implementación y seguimiento considerando los instrumentos anteriores

RESULTADOS

Después de la implementación de este proyecto se observó que gracias al trabajo realizado por la Subdirección de Desarrollo Institucional y Humano de la FIME, a través del Sistema de Calidad, se han disminuido indicadores ya que teníamos 1800 y actualmente se cuenta con 807, el 66 % de dichos indicadores no estaban alineados hacia algún organismo evaluador externo, ahora, el 80.17 % de estos contribuyen a la evaluación de los PE a través del SAC para la acreditación por parte de los organismos externos, en esta investigación, por parte del CACEI.

Además se ha reducido el tiempo de entrega de la información de los indicadores, es más rápida, de forma sistematizada, organizada, en tiempo y forma, para cualquier instancia que así lo requiera.

Para los Programas Educativos PE de Licenciatura son diez las Categorías del CACEI; Características de los Programas Académicos, Personal Académico, Alumnos, Plan de Estudios, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Infraestructura, Investigación y/o Desarrollo Tecnológico, Extensión, Difusión del Conocimiento y Vinculación, Administración del Programa y Resultados e Impacto, de las cuales se desprenden 73 subcategorías, que al alinearlas con los procesos que conforman el SAC se encontró que 34 están documentados y controlados por el SAC, 9 están en adecuación, surgieron 9 nuevos procesos y 5 no están aun documentados por lo que el 93.16 % esta documentado y el 6.84% no esta documentado. Por lo que tenemos una oportunidad de mejorar del 31.5% (Tabla1).

CONCLUSIONES

De acuerdo al análisis realizado por la Gestión académico-administrativo orientado a la acreditación de Programas Educativos de Ingeniería para la acreditación por parte del CACEI, se hizo de manera satisfactoria la tabla comparativa la cuál hará que sea más rápido la presentación de los resultados de la información que contienen y se logró un considerable crecimiento de la documentación del CACEI en el SAC, que fortalecerá el quehacer de la FIME.

LICENCIATURA	
CACEI	45.21 % SAC DOCUMENTADO(2009)
CACEI	93 % SAC DOCUMENTADO (2011)

Tabla 3. Relación de la CACEI y SAC

REFERENCIAS

Boletín Informativo FIME HOY, 100 días de trabajo, Enero-Julio 2008 www.fime.uanl.mx

Programa nacional de Posgrados de Calidad, Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado, Consejo nacional de Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Educación, Versión 2, Enero 2008.

Manual de CACEI (consejo de acreditación de la enseñanza de la ingeniería A.C.). versión 2004.

Norma ISO 9001:2008 traducción Oficial.

Nares R. G., Fernández F. I., Álvarez A. N. & Torres B. A. (2008). Fundamentos pedagógicos – didácticos del proceso formativo en la universidad. México. Grupo Editorial Patria.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES. <http://www.anui.es.mx/>

Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. Recuperado el 15 de junio del 2011 en <http://www.cacei.org/>.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2011). Sistema Nacional de Investigadores (SNI). México: Autor. Recuperado el 20 de enero de 2011, de <http://www.conacyt.mx/SNI>

Secretaría de Educación Pública (2011) Programa de Mejoramiento de Profesorado (PROMEP).

LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS: UN PROCESO INACABADO PARA LA RENDICIÓN DE CUENTAS



LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS: UN PROCESO INACABADO PARA LA RENDICIÓN DE CUENTAS

Víctor Aguilar Peña

vaguilar@redudg.udg.mx

Universidad de Guadalajara

La función de las universidades, más aceptada actualmente, necesariamente implica acciones concretas con su papel transformador de la sociedad y mecanismos de evaluación de los impactos producidos.

Marco Antonio Días¹, señala que las finalidades básicas de los centros de educación superior deben estar relacionadas con cuatro objetivos:

1. La elaboración de conocimientos nuevos (función de investigación), lo que implica también hacerlos progresar y cuidar de su aplicación;
2. La educación y formación profesional de personal altamente calificado (función de docencia);
3. La participación activa en el progreso de la sociedad, inclusive a través de la prestación de servicios a la sociedad, principalmente mediante la contribución al desarrollo sustentable, la mejora de la sociedad (extensión) y la creación y difusión de la cultura;
4. La función ética que implica el desarrollo de la capacidad de crítica social, favoreciendo la formación integral y la formación de responsables capaces de iniciativas, aptos para el diálogo y para la construcción de una sociedad mejor, mediante la promoción de la comprensión, la tolerancia, el respeto mutuo y la justicia social

En el mismo sentido, la UNESCO establece que una educación pertinente debe cumplir cuatro lineamientos básicos:

1. La evaluación de la pertinencia se debe hacer en relación con la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen;
2. Se deben reforzar las funciones de servicio a la sociedad con actividades que permitan resolver sus grandes problemas, como pobreza, violencia, intolerancia, analfabetismo y deterioro del medio ambiente, a través de propuestas interdisciplinarias y transdisciplinarias;
3. Se deben aportar opciones para el desarrollo del conjunto del sistema educativo que repercutan significativamente en los factores para el mejoramiento cualitativo de esos planos de la educación (investigación educativa, capacitación y formación docente);
4. En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, formada por personas muy cultas e integradas, motivadas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.

Los postulados anteriores sobre la misión de las Instituciones de Educación Superior (IES) implica que la calidad de sus servicios educativos deben ser evaluados por los destinatarios de éstos. Es decir, la validación última de calidad de la institución recae sobre sectores externos a la misma; es en este sentido, que se hace indispensable contar con mecanismos de rendición de cuentas.

El concepto de rendición de cuentas hace referencia a una relación vinculante y activa entre dos partes que se relacionan justamente a partir del derecho de una de ellas –los ciudadanos, sus organizaciones, o los órganos de vigilancia y control

¹ Conferencia de clausura del Congreso Internacional de Rectores Latinoamericanos y Caribeños: un Compromiso social de las universidades de América Latina y del Caribe –Belo Horizonte- UFMG. Campus Pampulha. 19 septiembre de 2007. En Educación Superior y Sociedad, Vol. 13, No 2 (2008) UNESCO-IESALC

en el caso de las relaciones dentro del gobierno- y la obligación de la otra de atender las peticiones, reclamos y requerimientos que se le presenten.

La rendición de cuentas como medida de política educativa corresponde a la contraparte del paradigma de responsividad. Éste, tiene como propósito la búsqueda constante de una mejor adecuación de los procesos y de los productos educativos a las necesidades del contexto. La búsqueda de este objetivo se traduce en cuatro líneas fundamentales de los sistemas escolares: la descentralización, la participación social en el gobierno de los sistemas escolares, la apertura a agentes económicos y, la autonomía de los centros escolares. Las cuatro líneas tienden a acercar a los usuarios, en el sentido amplio de la palabra, a los procesos de toma de decisiones relativas a los procesos y a los productos educativos. Con ello se pretende mejorar la responsividad o capacidad de respuesta de los sistemas educativos a las demandas del contexto y requiere, necesariamente, la ampliación del espacio de que disponen estos usuarios para participar o para regular la labor que lleva a cabo la escuela hasta llegar a la máxima autonomía posible en términos curriculares, de gestión y plantillas y, por supuesto, económicos².

Las anteriores medidas implican una gran autonomía y diversidad de centros escolares, por lo que en este nuevo contexto educativo debe realizarse una supervisión más estrecha de la labor de las IES y obtener una garantía de calidad. Por lo tanto, la rendición de cuentas es la contraparte de la autonomía que el gobierno otorga a los centros educativos. El propósito fundamental es garantizar que todos los centros educativos cumplan con la misión que se les pide, pero en los estándares de rendimiento deseados. Bajo el concepto de calidad se determinan cuáles son los niveles e indicadores de los resultados del sistema educativo en general, y de cada institución en lo particular, que se tienen que lograr.

Moctezuma *et al*³, realizan una conveniente enunciación de los mecanismos e instrumentos que intervienen en el proceso de transparencia y rendición de cuentas a la sociedad, por parte de las instituciones de educación superior, abarca los procesos administrativos, académicos y financieros. Incluye la realización de auditorías externas e instancias gubernamentales y la publicación de sus resultados; publicación de estados financieros auditados y aprobados en el máximo órgano de gobierno de la institución; realización de diversas evaluaciones a sus procesos y programas y publicación de resultados, incluyendo programas educativos reconocidos por su calidad y procesos de gestión certificados; existencia de páginas web para dar a conocer la información de la institución; y sistemas de acceso a la información por parte de la sociedad en cada una de las instituciones.

Por nuestra parte, agregamos dos instrumentos necesarios e importantes para el proceso de rendición de cuentas: 1) los informes de resultados que las máximas autoridades personales de la IES presentan cada año al órgano de gobierno universitario y, 2) el cumplimiento de las propuestas de campaña que cada candidato estableció en sus programas de acción correspondientes. Este último aspecto, es de suma importancia, pues establece un vínculo personal del por qué es conveniente tal aspirante en vez de otro para el desarrollo institucional; si bien es cierto, que el proceso mediante el cual son elegidos no corresponden a verdaderos procesos democráticos. Además, debe convertirse en el principal factor para la reelección de estas autoridades, cuando las propias legislaciones universitarias así lo prevean.

En el año 2000 la política educativa nacional para evaluar la calidad de los programas educativos estableció el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES) como la instancia validada por la Secretaría de Educación Pública para conferir reconocimiento formal a favor de las organizaciones cuyo fin sea acreditar programas de educación superior, profesional asociado y técnico superior universitario, previa valoración de sus capacidades técnicas, operativas y estructurales.

² Pedró, Francesc e Irene Puig. *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós, 1998. p. 143

³ Moctezuma, Patricia, Burgos Benjamín y Beatriz Navarro. *Transparencia y rendición de cuentas en la educación superior del noroeste de México*. Miguel Ángel Porrúa, México, 2011. p. 32

El COPAES⁴ establece que la acreditación de un programa académico del nivel superior es el reconocimiento público que otorga un Organismo Acreditador en el sentido que cumple con determinados criterios y parámetros de calidad. Significa también que el programa tiene pertinencia social. La acreditación es el resultado de un proceso cuyo objetivo es el de reconocer pública y formalmente, que se cumple con criterios de calidad, fomentando la mejora continua a través de las recomendaciones que formulan.

Beneficiarios de la acreditación



De lo anterior podemos concluir que algunos de los resultados esperados por esta política educativa son: 1) los programas acreditados forman recursos humanos de mayor calidad que los no acreditados, dotándolos de una serie de ventajas para su desarrollo profesional y la obtención de retribuciones superiores, 2) los alumnos preferirán inscribirse en programas educativos acreditados y, 3) los programas educativos acreditados son de mayor calidad que los no acreditados y, 4) la IES que posea mayor número de programas educativos acreditados cumple satisfactoriamente su misión institucional ante la sociedad y por lo tanto, debe ser apoyada con mayores recursos.

La pregunta central del presente trabajo es perfilar una respuesta de la operatividad del sistema de acreditación para lograr estos postulados y si es suficiente para llevar a las IES a su cumplimiento. Se aplicaron encuestas a alumnos y docentes de los programas educativos acreditados del CUNorte⁵: Administración, Contaduría, Derecho y Psicología. Es importante precisar que la selección del número de encuestados no se hizo con la metodología correspondiente; pues la finalidad es realizar un sondeo general del tema analizado. Fueron encuestados 30 alumnos y 25 docentes.

Los programas acreditados forman recursos humanos de mayor calidad que los no acreditados.

Si bien los organismos del COPAES realizan una evaluación de los recursos, procesos e infraestructura con la que cuenta el programa a acreditar y dictaminan que sí cumple con estos elementos; sin embargo, esto no es suficiente para deducir tal aseveración. Existen al menos dos instrumentos para verificar la calidad de los recursos humanos formados: a) el seguimiento y evaluación de sus egresados y b) los estudios de la satisfacción de los empleadores. Sin embargo, a la fecha no existen estudios sistematizados al respecto, que permitan conocer el desenvolvimiento de estos indicadores, ni

⁴ Información obtenida de la página del COPAES: <http://www.copaes.org.mx/FINAL/inicio.php>

⁵ El Centro Universitario del Norte es la entidad de la Universidad de Guadalajara responsable de atender las necesidades de educación superior en la Región Norte del Estado de Jalisco, fue constituido en el año 2000 a la fecha oferta 11 programas de pregrado a saber: Agronegocios, Antropología, Administración, Contaduría, Derecho, Enfermería, Ingeniería en electrónica y computación, Ingeniería en telemática, Psicología y Turismo. Tiene una población estudiantil de 2, 200 alumnos que es atendida por 219 docentes, de los cuales 38 son PTC. Los programas en cuestión fueron acreditados en la siguientes fechas: Administración 2009; Contaduría 2009; Derecho 2010 y Psicología en 2010.

a nivel particular del centro, ni a nivel institucional. Lo anterior es más preocupante si consideramos que muchos de los programas educativos ya han sido re-acreditados.

Los alumnos prefieren inscribirse en programas acreditados en detrimento de los no acreditados.

Para el cumplimiento de este presupuesto se requiere, entre otros aspectos, que la sociedad en general cuente con la información relativa de los programas educativos acreditados y conozca las ventajas que representa tal certificación. Sin embargo, es un hecho que fuera de los círculos académicos la información y conocimiento que se tiene del tema no es suficiente para normar la elección de estudio. Otro elemento necesario, es la posibilidad de elección entre más de una IES, lo que difícilmente se materializa en nuestra realidad local; pues no se cuenta en muchas ocasiones con más de una única opción educativa.

De los 34 alumnos encuestados el 56% manifestó que si conoce que su programa educativo estaba acreditado. Sin embargo, tan sólo el 47% de ellos reconoció que sí influyó en su elección. Respecto al conocimiento de la función del programa de acreditación el 9% expresó que sí sabe el papel que cumple tal proceso, las respuestas fueron en el sentido que les permitirá conseguir un mejor empleo. Pero es significativo el porcentaje tan alto, 91%, que no sabe cuál es la función que cumple la acreditación.

Los programas educativos acreditados son de mayor calidad que los no acreditados.

Ya comentamos, que la función primordial de la evaluación del COPAES es la verificación de una serie de insumos para cumplir la función de docencia; pero la existencia de éstos no asegura que los resultados obtenidos realmente posean la calidad esperada.

A la pregunta, planteada a los docentes⁶ que si han notado diferencia entre los procesos de los diferentes programas educativos en que imparten clases, las respuestas fueron las siguientes:

Proceso	Sí	No
Trabajo de Academias	56%	44%
Programa de Formación docente	22%	78%
Programa de Tutorías	22%	78%
Índices de titulación	72%	28%
Aprendizaje de los alumnos	50%	50%
Total	44%	56%

Los resultados nos muestran que los procesos no guardan diferencia y los que la tienen es en sentido adverso. Si bien, es cierto que varios de los procesos son generales y transversales a todos los programas educativos que la IES imparte; es importante resaltar que esta puede ser una deficiencia del sistema de acreditación. Otro elemento, es la falta de sinergias positivas de los programas acreditados hacia el resto que carecen de tal estatus.

El 78% de los docentes manifiesta que sí sabe que pretende el sistema de acreditación académica. Mencionan que busca: hacer programas de calidad, mejorar los programas, homogeneización de procesos, evaluación diagnóstica, elevar los índices de calidad, entre otros.

Los datos sobre el conocimiento del sistema de acreditación y las bondades del mismo, contrastan con los resultados de la pregunta si consideran que el programa acreditado es de mayor calidad que el no acreditado. El 56% no está de

⁶ Se encuestaron 25 docentes que imparten clases en más de un programa educativo de los siguientes: Administración, Derecho, Contaduría, Psicología (que son los programas acreditados), Turismo, Antropología, Enfermería, Nutrición, Ingeniería en Electrónica y computación e Ingeniería en Telemática; de tal forma, que los académicos tienen la experiencia en programas acreditados y programas no acreditados.

acuerdo que la acreditación garantice la mayor calidad de éstos respecto de los no acreditados. Las respuestas revelan aspectos interesantes: el programa no evaluado puede contar con la misma calidad, la calidad es cuestionable, los indicadores actuales no garantizan la calidad.

Los Comités consultivos de carrera cuya finalidad es integrar las experiencias en el campo profesional para realizar las mejoras a los programas educativos a la fecha no opera en ninguno de ellos.

Las reformas y actualizaciones a los planes y programas de estudio es uno de los aspectos centrales que contribuyen a la calidad educativa; en nuestra universidad es una función centralizada que impide que cada centro universitario realice los ajustes necesarios para atender las necesidades específicas del sector regional que atiende. Ejemplo de ello, es el fracaso de la reforma curricular iniciada hace dos años y que fue suspendida sin más.

La IES que posea mayor número de programas educativos acreditados cumple satisfactoriamente su misión institucional ante la sociedad y por lo tanto, debe ser apoyada con mayores recursos.

Efectivamente las IES con mayores programas acreditados reciben presupuestos superiores. Sin embargo, la falta de indicadores para medir la pertinencia educativa como fue planteada líneas arriba no permite verificar si efectivamente tal postulado se cumple.

Aunque el PIFI establece una serie de lineamientos para recabar evidencias de la pertinencia educativa con que la IES realiza su función; la información recabada es netamente documental y no se basa en una verificación real de desempeño.

La mayoría de las instituciones han adoptado una posición “cómoda” al respecto, que les ha significado incrementos considerables de sus presupuestos. Sin embargo, aunque muchos de los programas educativos que han sido evaluados ya van en una segunda vuelta del proceso de acreditación no han sido capaces (o no les interesa) de trascender ese estado de la cuestión.

Ejemplo de lo anterior es la nota publicada en la página oficial de la universidad, el día 9 de noviembre pasado, respecto a la re-acreditación obtenida por el CUALtos de los programas de ingeniería agroindustrial y en sistemas pecuarios, que dice: “el que estas carreras hayan sido reacreditadas implica para la sociedad civil la garantía que se está formando con calidad a ingenieros en sistemas pecuarios y agroindustriales”.

Se establece que en sistemas pecuarios se promueve la formación de los estudiantes hacia el área administrativa agropecuaria; mientras que ingeniería agroindustrial está enfocada a la transformación de productos agroalimentarios. En este sentido, cabe preguntarse, con qué información se cuenta para verificar que la aportación profesional de estos jóvenes ha incidido en la transformación de la región de los Altos del estado de Jalisco; las empresas han elevado su nivel de competitividad nacional e internacional; se han desarrollado nuevos productos, etcétera.

Nuestra Universidad difunde en sus indicadores que posee el 1er lugar nacional en número de programas educativos acreditados por organismos reconocidos por el COPAES entre las universidades públicas; 2do lugar a nivel nacional en número de programas educativos evaluados en el nivel 1 por los CIEES entre las universidades públicas; que cuenta con 115 programas educativos evaluados en el nivel 1 por los CIEES (LIC y TSU). Más allá de estos datos, debemos plantearnos que: 1) a nivel institucional no existe un instrumento para el seguimiento y evaluación de egresados y medir el nivel de satisfacción de empresarios; 2) en qué resultados de transformación social y económica de nuestro estado y país se traducen realmente éstos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Sin duda la Acreditación de programas educativos ha sido un factor importante para mejorar la calidad educativa de las IES; sin embargo, analizada en el contexto de la rendición de cuentas y la responsabilidad social universitaria se hace evidente la necesidad de llevar el sistema de acreditación a un segundo nivel que incida en la adopción de medidas que realmente permitan la constatación de los resultados por medio de indicadores diseñados para ello.

Las medidas que se implementen deben incluir al menos en tres componentes básicos del sistema de educación superior:

- La política establecida por el gobierno federal para promover la calidad educativa debe establecer nuevas estrategias orientadas a convertir a las IES en verdaderos instrumentos del desarrollo nacional.
- A los sistemas de evaluación educativa, particularmente el COPAES, les corresponde diseñar nuevos indicadores que permitan recabar evidencias de la evolución del funcionamiento de las IES para generar productos educativos de calidad.
- Las universidades deben tomar conciencia que no pueden cumplir su papel de transformadores sociales sin la participación activa de sus stakeholders. Los tiempos en que un grupo de “iluminados” o sus órganos de gobierno establecían las prioridades de sus actividades académicas ha quedado atrás. Los objetivos de sus funciones de docencia e investigación deben ser establecidos con la participación social y, además, adoptar las medidas de transparencia y rendición de cuentas donde los destinatarios de estos servicios educativos sean quienes, en gran medida, validen la calidad de tales servicios. En este sentido es conveniente:
 - Perfeccionar los mecanismos de información por medio de sus portales de transparencia.
 - Modificar los formatos del informe anual de un evento de autoelogios a un verdadero reporte de acciones cumplidas y acciones pendientes establecidas en su plan de desarrollo institucional.
 - Fortalecer la participación ciudadana en los principales órganos colegiados de gobierno.
 - Dar cuenta pormenorizada del uso de los recursos financieros, mediante el diseño de sistemas que le permitan a la sociedad en general comprender tales informes e identificar cuánto se gasta en cada una de las funciones realizadas y su contribución al cumplimiento de su misión universitaria.

**POLÍTICAS DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y RESULTADOS
DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL
VERACRUZANA “ENRIQUE C. RÉBSAMEN”**



POLÍTICAS DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y RESULTADOS DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA “ENRIQUE C. RÉBSAMEN”

Gerson Edgar Ferra Torres

gersonft@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”
Veracruz.

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA BENV Y SU COMPROMISO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

La Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) es una institución pública de educación superior dedicada a la formación inicial de docentes desde hace más de 100 años. Su fundación respondió a las necesidades sociales de mediados del siglo antepasado en la formación de maestros y actualmente ocupa un lugar preponderante a nivel nacional como escuela normal impulsora de procesos innovadores y por el éxito de sus egresados.

La BENV, como usualmente se conoce, oferta cinco licenciaturas en educación: primaria, preescolar, especial en área de atención intelectual y auditiva, educación física y secundaria con especialidad en telesecundaria. Actualmente para el ciclo escolar 2012-2013 atiende una matrícula de 1340 estudiantes con una plantilla docente de 336 docentes.

Apegada a los principios constitucionales plasmados en el artículo 3º, en la Ley General de Educación y otros documentos normativos, la BENV ejerce un liderazgo en la formación de maestros, trazando su pertinencia social en sus egresados que actualmente laboran en educación básica en todos los rincones del estado de Veracruz.

Ante el contexto de las políticas públicas orientadas a elevar la calidad de la Educación Superior a través de la Evaluación y Acreditación de programas educativos, la BENV ha iniciado su camino en diversos procesos de evaluación que han permeado la operación de las licenciaturas que se ofertan en la institución. En este sentido se han evaluado los rasgos del perfil de egreso de las licenciaturas en educación preescolar y primaria desde el año 2003 a través del Examen General de Conocimientos (EGC) aplicado por CENEVAL A.C.; los procesos de evaluación de la docencia, de las prácticas profesionales y en los últimos años, el Examen de Ingreso al Servicio Docente aplicado por la Secretaría de Educación Pública de la SEP, y el Examen Intermedio de Conocimientos, entre otros. Todos estos procesos de alguna forma han sensibilizado a la comunidad docente y al cuerpo directivo a someterse a evaluaciones más rigurosas en busca de la mejora continua.

La Escuela Normal, inició en 2009 el proceso de autoevaluación de sus cinco programas educativos y del programa de la función de la administración y gestión institucional ante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES A.C.). Después de elaborar los expedientes completos y recibir la visita diagnóstica, el Comité de Artes, Educación y Humanidades de los CIEES otorgó el Nivel 1 del Padrón de Programas Educativos Reconocidos por su Buena Calidad de los CIEES en las cinco licenciaturas que ofrece la escuela normal. Así mismo en octubre de 2011, se recibió al Comité de Administración y Gestión Institucional quienes evaluaron la función de la administración y gestión institucional de la escuela normal. El día 25 de abril de 2012, se recibió el informe respectivo con las recomendaciones pertinentes.

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN LA BENV

El Proyecto Estratégico de Educación Superior de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) tiene como meta principal **Constituir un Sistema de Educación Superior en Veracruz** que asegure la calidad mejorando los niveles de desempeño, pertinencia, cobertura, eficiencia y equidad de las IES a través de la satisfacción de los diferentes indicadores sustantivos de la educación superior. Por lo tanto, expresa que la educación superior ha de tener a la calidad como eje central, entendida como el estatus que resulta de la satisfacción de los indicadores o criterios establecidos por los organismos acreditadores, y por consecuencia estas entidades académicas inter pares han de dar certidumbre a la sociedad sobre la calidad de las instituciones educativas comprobando el nivel con se desempeñan las instituciones, su respuesta a las necesidades sociales y a la demanda real y potencial en nuestro estado, así como la capacidad para distribuir los servicios a partir de las áreas más débiles y con mayor simplificación de recursos.¹

La BENV comprometida con el desarrollo social e intelectual del estado de Veracruz, establece políticas institucionales plasmadas en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010- 2016 y en el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN 2011-2012) y en su Visión establece: *Es una Institución de educación superior concebida como comunidad de aprendizaje, que contribuye a la construcción de la sociedad del conocimiento, donde las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión están orientadas a la formación inicial y continua de docentes de educación básica, a partir de una gestión democrática apoyada en un colectivo docente de alto nivel, integrado en cuerpos académicos, que forma profesionales competitivos y comprometidos con los principios filosóficos de la educación pública*².

Concretamente en el PDI de la escuela normal en la Línea Rectora 1 establece el Fortalecimiento de la Formación Inicial de los Estudiantes Normalistas y la actualización y mejoramiento profesional de los docentes en servicio a través de la Política **Asegurar la Calidad de los Programas Educativos** y del **Objetivo Estratégico 5.1.4 Acreditar los programas educativos a nivel nacional** que establece las siguientes estrategias:

- Constituir un comité de pares que asesore a las licenciaturas en cuanto a la evaluación y autoevaluación de programas educativos, identificando rezagos y emitiendo recomendaciones para su oportuna atención.
- Gestionar recursos extraordinarios para el aseguramiento y la mejora de la calidad de los programas educativos.
- Generar un Sistema de Seguimiento de Calidad de los programas educativos.
- Identificar los programas educativos susceptibles de ser acreditados a nivel nacional, gestionando recursos específicos para su evaluación.

Ante estas políticas institucionales, es necesario hacer un análisis de las fortalezas y debilidades que presentan los programas educativos de la escuela normal, derivadas de las recomendaciones emitidas por los CIEES, ya que su nivel de desarrollo y consolidación son diferentes. Los organismos externos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) plantean estándares de evaluación más exigentes y complejos de alcanzar para una escuela normal, sin embargo es necesario e imprescindible avanzar hacia ellos para mejorar la calidad de la formación de nuestras instituciones.

FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA ESCUELA NORMAL

¹ Proyecto Estratégico de la SEMSyS.

² Visión Plan de Desarrollo Institucional 2010-2016 y Programa de Fortalecimiento a la Escuela Normal 2011-2012.

Ante el proceso de evaluación que participó la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” en el marco de los CIEES, los pares evaluadores externos identificaron niveles de desarrollo y consolidación de los programas educativos, de manera general se rescatan los siguientes:

- La pertinencia social del programa con base en la aceptación de los egresados en el mercado laboral. (el 80% de los egresados se emplean en el primer año)
- Los índices de eficiencia terminal y de titulación. (87% en promedio)
- La efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología, evaluación, prácticas externas, colaboración en investigaciones, otros)
- La eficiencia de los procesos de gestión y administración académica.
- La pertinencia del servicio social expresada por su adecuada articulación con los objetivos sociales del programa educativo.

Asimismo, los datos de información básica del último ejercicio de planeación estratégica en el marco del Programa de Fortalecimiento a la Educación Normal indican que la BENV cuenta con una plantilla de 336 docentes para atender los cinco programas educativos que oferta; de estos 82 son PTC, 40 $\frac{3}{4}$ de tiempo, 121 de $\frac{1}{2}$ tiempo y 93 por horas. Del total de docentes 45 poseen estudios de posgrado (maestría y doctorado) titulados y 215 son licenciados en alguna especialidad afín a la educación.

Los resultados educativos concretados en el aprovechamiento académico de los estudiantes de las cinco licenciaturas son otra fortaleza que presenta la escuela normal; se ha mantenido un puntaje constante en los Exámenes Intermedios y Generales de Conocimientos aplicados por CENEVAL en los últimos tres años y se ha logrado que cerca del 85% de los egresados obtengan su plaza en el Proceso de Ingreso al Servicio Docente que se aplica a nivel nacional.

La organización de la escuela normal, tan compleja y diversificada también permite eficientar los procesos académicos y de gestión. El organigrama institucional abarca todas las áreas que contiene la institución: docentes, estudiantes, infraestructura, servicios, etc. Esto ha sugerido que se implementen procesos que son inherentes a la formación inicial como es seguimiento a egresados, tutoría académica y trayectoria escolar. Se ha fortalecido la investigación educativa y los procesos de formación continua de los docentes y se ha propiciado el impulso al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y la formación de Cuerpos Académicos.

En este último renglón el PROMEP ha otorgado tres Reconocimientos a Perfil Deseable y Apoyo, tres becas de Obtención de Grado Académico y una Beca para Estudios de Posgrado de Alta Calidad. Para las presentes convocatorias, dos docentes participan en la obtención de la Beca para Estudios de Alta Calidad.

Existen a su vez áreas de oportunidad y debilidades que enfrenta la escuela normal, que son necesarias atender para alcanzar los índices de calidad establecidos por organismos nacionales e internacionales; las mismas radican en la falta de políticas y programas integrales de asesoría a los aprendizajes del alumnado, la ausencia de programas de mantenimiento de la infraestructura física y de redes de la institución y la falta de organización del trabajo académico en virtud de que no se atienden áreas sustantivas, como la difusión de la cultura, tutoría, gestión y la investigación. Estas debilidades no presentan un obstáculo importante para subsanarlas. Asimismo se carece de un programa formal de formación continua para docentes y alumnos de la institución y los pasos hacia la consolidación del posgrado se han concretado.

Estas situaciones no han impedido que la escuela normal siga cumpliendo eficazmente su función fundamental: la formación de docentes. Pero se tiene la certeza de que mejorando procesos sustantivos de la educación superior podremos consolidar a la escuela normal como tal y dar certeza a la sociedad sobre la importancia de su existencia.

LA BENV ANTE LAS EXIGENCIAS DE ORGANISMOS EXTERNOS DE EVALUACIÓN

En el ámbito de la educación superior, la acreditación es el acto por el cual se emite un reconocimiento que hace constar una situación o nivel de calidad. La acreditación de un programa educativo está respaldada en un proceso periódico de evaluación de los distintos componentes que conforman un programa, con la finalidad de lograr su mejoramiento. La característica principal de la acreditación es la búsqueda permanente de la calidad de los programas educativos y su pertinencia social mediante la evaluación exhaustiva de los procesos académicos y de gestión que imperan en el desarrollo de los programas y de la institución en sí. Esto además soportado por la visita de evaluadores externos de reconocido prestigio quienes hacen una valoración global de estos procesos.

Según el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES), un programa educativo de calidad es aquel que cuenta con³:

- Un 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),
- Con producción de material didáctico, publicación de libros, capítulos de libros, artículos científicos publicados en revistas con arbitraje, con experiencia en las actividades profesionales y adecuada relación de éstas con la docencia;
- Con un currículum, actualizado y pertinente, que explicita y desarrolle la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, la investigación y difusión de la cultura y sea sujeto a revisiones periódicas;
- Con altas tasas de eficiencia terminal, retención de alumnos, egreso, titulación;
- Servicios eficientes y oportunos de atención individual y grupal de estudiantes;
- Con procesos, mecanismos e instrumentos apropiados para la evaluación de los aprendizajes alcanzados en función del currículum;
- Con infraestructura de apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos; moderna, disponible, suficiente y equipada;
- Con un programa institucional de servicio social, pertinente y rigurosamente sustentado, articulado al programa académico y al entorno de éste;
- Con 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;
- Con sistemas eficientes de conducción, gestión, administración y financiamiento, y
- Con instrumentos jurídicos actualizados, suficientes y coherentes.

Además se sostiene que todo programa educativo debe ser atendido por una planta académica con el perfil idóneo para generar conocimiento, tutoría, docencia y gestión académica. Esto es, profesores agrupados en Cuerpos Académicos que detonen el desarrollo institucional y sean partícipes del cambio organizacional y curricular ante las exigencias de la sociedad emergente. Asimismo contar con un plan de estudios consistente y congruente entre los objetivos de aprendizaje, el perfil de ingreso y egreso, las actividades de enseñanza y las prácticas profesionales.

COPAES establece áreas básicas de evaluación para obtener la acreditación: normatividad, planeación, modelo educativo, plan de estudios, personal académico, alumnado, infraestructura y equipamiento, investigación, vinculación, conducción académico-administrativa y gestión administrativa y financiera. Todas estas áreas de evaluación contienen criterios de calidad que dan cuenta del nivel o cumplimiento de los procesos académicos y gestión. La tarea es realizar un análisis de las mismas y describir de manera suficiente la realidad institucional.

Estos mecanismos de evaluación de la calidad hacia la acreditación permiten a las instituciones de educación superior y en este caso, a las escuelas normales replantear su función social y retribución a la sociedad en la formación de docentes, exigencia que cada día está en duda ante el embate mediático de los intereses neoliberales.

LA ACREDITACIÓN EN LA BENV: CAMBIOS INSTITUCIONALES

³ Marco General para los procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior. COPAES. 2010.

Durante el ciclo escolar pasado, la BENV fue la primera escuela normal a nivel nacional en evaluar su programa de administración y gestión institucional ante el Comité de Administración y Gestión Institucional de los CIEES. Derivado de la visita de los pares evaluadores en octubre de 2011, se recibió en abril de este año, el informe de evaluación que contiene en total 60 recomendaciones en el ámbito de la gestión institucional. Ahora se busca Acreditar este programa a través de los CIEES lo que ha derivado en cambios institucionales que han contribuido a concretar las políticas públicas enfocadas a la formación de maestros.

A un año de la evaluación institucional, la BENV ha atendido el 18.3% de recomendaciones, de las cuales destacan la respuesta a la actualización del Marco Jurídico Institucional, que permite el cumplimiento eficaz de los ordenamientos jurídicos aplicables a los procesos académicos y de gestión, mecanismos para incorporar a la comunidad académica en procesos de planeación y evaluación, que se ven reflejados en el proceso de Acreditación de los cinco Programas Educativos; se han definidos los criterios para la implementación del Programa Institucional de Investigación, quehacer sustantivo de una IES, contribuyendo en el trabajo que realizan los dos Cuerpos Académicos de la Escuela Normal y la realización de eventos de carácter nacional e internacional, tal como el Coloquio de Investigación. El establecimiento de la Unidad de Estudios de Posgrado (UEP), responde también a esta solicitud y actualmente se diseñan los Programas Educativos de la Maestría en Formación de Educadores Físicos, Maestría en Innovación en Educación Básica: Preescolar y Primaria y la Especialidad en Escuelas Multigrado, las cuáles se elaboran bajo parámetros de excelencia académica como el CONACYT. Los estudiantes como eje central de las actividades de la BENV, han fortalecido la competencia del idioma Inglés y las nuevas generaciones ya han sido beneficiadas del Programa Institucional de Tutoría.

Parcialmente se han atendido el 63.3% de recomendaciones; en su implementación intervienen diversos niveles de autoridad e instancias al interior de la escuela normal, influyen también la disposición de recursos financieros para su operación y la pertinencia para llevarlas a cabo. A nivel dirección se han establecido acuerdos con los organismos sindicales presentes en la BENV para el ingreso, permanencia y promoción del personal docente, privilegiando criterios académicos y necesidades de las diferentes áreas de la escuela normal, lo que ha generado movimientos en perfiles y grados académicos de los profesores, que permite consolidar la planta académica. Muestra de esto es que existen nuevos Profesores de Tiempo Completo de reciente incorporación que cumplen perfectamente con las exigencias para participar en las Becas del Programa de Mejoramiento del Profesorado e incluso se han incorporado a los Cuerpos Académicos existentes. Actualmente se cuenta con 73 docentes con Grado de Maestría y 13 con Doctorado.

La Subdirección Administrativa ha desconcentrado parte de sus funciones al delegar al área de planeación y evaluación, la responsabilidad de establecer mecanismos de planeación-programación-presupuestación del Proyecto Integral del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN 2011-2012 y subsecuentes). Recientemente la BENV es beneficiada con un recurso extraordinario para operar la Reforma Curricular de Educación Normal en las licenciaturas de preescolar y primaria, para ejecutar el uso de este financiamiento, se convocó a responsables de áreas y coordinadores para definir el rumbo de estos recursos atendiendo las demandas de la BENV. El proceso de Certificación bajo la Norma ISO 9001: 2008 ha propiciado la revisión o actualización del organigrama institucional y la definición de funciones de las áreas, quienes asumen nuevas responsabilidades para responder a lo que demanda el Manual de Calidad.

Para atender la Reforma Integral de la Educación Básica, se han generado espacios de mejoramiento complementario para fortalecer la gestión escolar de los estudiantes normalistas, y se planeado la vinculación con escuelas de educación básica que participan en el Proyecto Red de Gestión Comparada con Enfoque Internacional, aprovechando el lazo académico que la Secretaría de Educación de Veracruz estableció con el British Council. Además se han integrado en cada una de las licenciaturas, Equipos Técnicos de Trabajo que serán los responsables de generar espacios de conocimiento académico que demandan estas reformas. Se replantea reactivar la Red de Talleres de Producción Digital (RTPD) y la Entidad de Capacitación, Evaluación y Certificación de Competencias Laborales a través del Organismo Acreditador de Competencias del estado de Veracruz (ORACVER) con el propósito de responder a lo estipulado en el Acuerdo Secretarial 592, donde establece que los egresados de las escuelas normales deben acreditar competencias que demande el mercado laboral.

Existen además acciones que han generado que los profesores y distintas áreas de la escuela normal se involucren en temas de atención a estudiantes como lo son la movilidad estudiantil, seguimiento a egresados, trayectorias escolares y la educación continua; fundamentales para ofrecer una educación de calidad a los futuros docentes.

Las Políticas de Educación Superior que permean el funcionamiento de la BENV, deben ser el marco para establecer las políticas institucionales que cobijen el trabajo académico en cuanto a docencia, investigación, tutoría, gestión académica y extensión cultural. Sobre todo el replanteamiento del Trabajo Colegiado que exige otro tipo de funcionamiento con la Reforma Curricular.

Con el establecimiento de la Unidad de Estudios de Posgrado, se busca concretar los convenios de Colaboración con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Universidad de Málaga, y la adhesión a la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP); con esto se pretende impulsar los vínculos de colaboración con redes a través de los Cuerpos Académicos, y establecer la movilidad e intercambio docente de carácter internacional.

El uso de los recursos financieros, la transparencia y la rendición de cuentas son procesos de gestión administrativa que han avanzado en su consolidación, dando certeza a la comunidad normalista del financiamiento que se ha allegado la institución gracias a los buenos resultados educativos en diversos programas federales.

CONCLUSIONES: EXIGENCIAS Y RETOS

Ante el panorama global que presentan los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, comprometida con la sociedad y con base en sus principios filosóficos que sustentan su quehacer educativo, ha implementado estrategias de carácter operativo que permitan cumplir con las recomendaciones de los CIEES, refrendar el nivel obtenido y obtener la Acreditación de sus cinco programas; es necesario continuar hacia la consolidación del posgrado en convenio con otras instituciones de reconocido prestigio; orientar la investigación educativa hacia procesos inherentes a la formación inicial que incluyan líneas de generación y aplicación del conocimiento más amplias; mantener condiciones idóneas para el desarrollo profesional de los docentes que impacten de manera favorable en los procesos de formación inicial; impulsar el trabajo colegiado y orientarlo hacia la formación de cuerpos académicos y redes de colaboración inter institucional; evaluar curricularmente los planes de estudio actuales que imperan en la formación de maestros y revisar su pertinencia; entre otros. Es importante apuntalar los resultados de nuestros estudiantes en los Exámenes Generales Intermedios y de Conocimientos aplicados por el CENEVAL, certeza que dará a nuestra sociedad de una formación integral y consolidada de profesores de educación básica.

Se considera que no estamos lejos de las exigencias de organismos acreditadores, tendremos primero que replantearnos el papel que la BENV juega en el desarrollo social inmediato de nuestro contexto, indagar sobre las necesidades reales que representan la niñez mexicana y establecer propuestas concretas para atenderlas. El camino no se presenta del todo llano y luminoso, pero es necesario recorrerlo para el fortalecimiento de la calidad educativa, con responsabilidad social en la formación de docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Barriga, Á. D., Barrón Tirado, C., & Díaz Barriga Arceo, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México, Distrito Federal, México: Plaza y Valdez Editores.

Benemérita Escuela Normal Veracruzana. (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2016*. Xalapa, Veracruz, México: BENV.

Carranza, C. C. (2001). *Valores y Principios para evaluar la educación*. Barcelona, España: Paidós.

Dirección de Educación Normal. (2011). *Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal 2011-2012*. Xalapa, Veracruz, México: DEN-SEV.

González, J. R. (2004). *Evaluación de Instituciones Educativas*. México, México: Trillas.ITESM.

LA EDUCACIÓN, EL CAPITAL HUMANO Y LA COMPETITIVIDAD



LA EDUCACIÓN, EL CAPITAL HUMANO Y LA COMPETITIVIDAD

Claudia Rivera Hernández¹

Cecilia González González²

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

ANTECEDENTES

En México el 50% de la población estudiantil del nivel superior, se concentra tan sólo en seis estados: el distrito federal, el estado de México, Jalisco, Puebla y Nuevo León. Nuestra entidad, ocupa el cuarto lugar a nivel nacional (ANUIES, 2007).

De la misma forma, Puebla ocupa a nivel nacional, el sexto lugar de graduados en el nivel licenciatura, el tercer lugar en graduados de licenciatura normal, el segundo lugar de graduados del nivel técnico superior y el quinto lugar en graduados de algún posgrado. Estos datos son muestra de que nuestro estado es un fuerte productor de capital humano de alto rendimiento. Sin embargo y en contraposición a esto, Puebla, cuenta con bajos niveles de competitividad y niveles salariales deficientes, lo que impide el crecimiento de la sociedad.

De acuerdo a las cifras anteriormente mencionadas el estado es generador de Capital humano que le permita ser Competitivo a nivel federal e Internacional. Sin embargo se cuenta con bajos niveles de competitividad y bajo nivel salarial, que conforman elementos que impiden el crecimiento de nuestra sociedad.

El Capital Intelectual ha sido relacionado en los últimos años, con el ámbito académico y empresarial. Según Edvinsson (1996) para definirlo utiliza la siguiente metáfora: “Una corporación es como un árbol. Hay una parte que es visible (las frutas) y una parte que está oculta (las raíces). Si solamente te preocupas por las frutas, el árbol puede morir. Para que el árbol crezca y continúe dando frutos, será necesario que las raíces estén sanas y nutridas”.

Según Brookings (1997), el término de capital intelectual no es nuevo, y hace referencia a la combinación de activos inmateriales que permiten funcionar a la empresa. Puede dividirse en cuatro categorías:

1. Activos de mercado: marcas, clientes, imagen, cartera de pedidos distribución, capacidad de colaboración, etc..
2. Activos de propiedad intelectual: patentes, *copyrights*, derechos de diseño, secretos comerciales, *Know-how*, Marcas de Fabrica, Marcas de servicio.
3. Activos humanos: educación, conocimientos asociados con el trabajo, evaluación ocupacional.
4. Activos de infraestructura: filosofía del negocio, cultura organizativa “manuales de procedimiento, reglamentos”, sistemas de información, bases de datos existentes en la empresa, etc).

Según Stewart (1997) define al Capital Intelectual como material intelectual, conocimiento, información, propiedad intelectual, experiencia, que puede utilizarse para crear valor. Es difícil de identificarlo y aún más de distribuirlo eficazmente. Pero quien lo encuentra y lo explota, triunfa. Y también lo divide en tres partes:

¹ Dra. en Administración Pública, profesora investigadora del Instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo Estratégico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Miembro del SNI.

² Estudiante de la Licenciatura en Administración Pública y Ciencias Políticas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Asistente de investigación en el proyecto VIEP-BUAP 2011. “*La política educativa 2011 como eje del desarrollo estratégico en el estado de Puebla*”.

- **Capital Estructural:** todo tipo de elementos organizativos internos que pone en práctica una empresa para desempeñar sus funciones como manuales de procedimiento, reglamentos.
- **Capital Cliente:** se refiere a los posibles clientes a los que va dirigido el producto.

Capital Humano: son todas las capacidades, actitudes, destrezas y conocimiento que cada miembro aporta a la empresa.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Considerando que el estado de Puebla, influye en el desarrollo de la región. Y a pesar de sus cantidad de graduados en el nivel licenciatura, técnico y posgrados. No se le considera un estado generador de capital humano de alto rendimiento que le permita ser competitivo. Ya que el número de empleos ocupados en la entidad con estudios profesionales es del 10.3%, y lo sitúa por debajo del promedio nacional que es de 13.9% según los datos de la encuesta nacional de ocupación y empleo (ENOE 2007). Por lo que se necesita concientizar acerca de la importante relación de la educación y el capital humano, y de ambos con la competitividad.

Objetivo

Identificar el impacto del capital humano en la competitividad a partir del sector de la educación superior en el Estado de Puebla

Justificación

El estado de Puebla juega un papel estratégico en el desarrollo de la región, debido que ocupa a nivel nacional, el sexto lugar de graduados en el nivel licenciatura, el tercer lugar en graduados de licenciatura normal, el segundo lugar de graduados del nivel técnico superior y el quinto lugar en graduados de algún posgrado. Por lo que es importante conocer un factor primordial para la generación del capital humano: educación la cual nos llevará a lograr un desarrollo que nos permita ser más competitivos a nivel federal e internacional, pues cumpliremos con las exigencias de nuestro modelo económico.

Actualmente, los centros de capacitación son el lugar donde los habitantes de una comunidad, desarrollan sus habilidades, actitudes y talentos, lo que les permite ser individuos capaces y productivos, de ahí la importancia que las instituciones de educación superior, implementen acciones que permitan el fortalecimiento y la concentración de capital humano de alto rendimiento

Para que las instituciones implementen acciones adecuadas, es necesario tomar en cuenta las necesidades y opiniones de la población universitaria, buscando saber si ellos consideran competitiva a su universidad, qué elementos le otorga para triunfar y la relación existente entre los servicios que la misma ofrece hacia los sectores productivos, social y gubernamental, es decir, el tipo de vinculación con otros sectores y el aporte que ofrece la universidad a su comunidad.

REVISIÓN DE LITERATURA

Un elemento clave del capital intelectual, es el capital humano. De acuerdo con la OCDE (1998: 22) el Capital Humano se define como el conocimiento que los individuos adquieren durante su vida y que usan para producir buenos servicios o ideas en el mercado o fuera de él.

Por su parte, la ONU en 1998 expresó que capital humano son todas aquellas destrezas, habilidades y conocimientos acumulados a través del tiempo, adquiridos por medio de la educación.

Garrido (2007) expone que el término “capital humano” ha sido comprendido como un conjunto de capacidades intelectuales y motoras, hábitos, habilidades, que el hombre adquiere y se encuentran vinculados a la productividad. A partir de estas definiciones, concluimos que “capital humano” es el factor unitario que genera desarrollo y crecimiento económico, toda vez que la capacidad laboral es producto de la educación formal en un punto geográfico dado.

Por ello, el concepto de capital humano toma hoy un giro importante en el ámbito público, pues se ha incorporado a la agenda de gobierno como elemento importante para hacer más competitivas a las ciudades.

Invirtiendo en educación y capacitación, se desarrollan las aptitudes, los talentos y las habilidades de los individuos. Cuando estos individuos se concentran en un entorno geográfico determinado, podemos observar que los resultados de sus elecciones individuales favorecen en gran medida a la comunidad a la que pertenecen, sea cual sea el sector en el que desarrollen su actividad laboral. Por tanto, los individuos con altos estándares de capacitación se convierten en herramientas que permiten incrementar la productividad económica y social.

El capital humano según Schultz (1972a) se caracteriza porque:

- No puede venderse ni darse a otro y lo lleva consigo el sujeto a donde quiera que vaya.
- Se mantiene, en tanto tenga vida quien lo posee.
- Para adquirirlo, el individuo emplea principalmente, parte de su tiempo en la juventud.
- No se devalúa con el tiempo.

Analizando estas características expuestas, estamos de acuerdo en que el capital humano se mantiene mientras tenga vida quien lo posee y que se adquiere la mayor parte de él en la juventud, pero también a lo largo de la vida sigues adquiriéndolo. En relación a la devaluación del capital humano creemos que si se devalúa, sobre todo cuando existe un desarrollo tecnológico constante, el cual exige la actualización de las habilidades y conocimientos adquiridos.

Mediante el incremento de la capacitación en el trabajo así como la mejora de la calidad en la educación formal y continua, se obtendrá un mayor nivel de vida, mayor productividad de las empresas y por consiguiente, el crecimiento económico. El cual según Villalobos (2006) esta dado por el capital, el trabajo, las materias primas, el capital humano y la tierra.

Como se puede observar, la relación entre el capital humano y desarrollo económico es muy estrecha, un análisis realizado en América Latina, señala que la pobreza de las naciones se debe a que no ha existido una adecuada inversión en el capital humano. Solo un acelerado aumento en el capital humano puede sacar rápido a la región de la pobreza. (Londoño, 1996:2). Pero para generar el desarrollo del capital humano es necesario realizar una inversión directa en la educación. Entendiendo que la Educación es el proceso mediante el cual se transmite conocimiento, valores y formas de actuar, para que se pueda desarrollar habilidades, aptitudes, talentos.

Fermoso (1997) explica que la educación es un factor importante del capital humano y puede ser analizado de dos maneras: como consumo cuando produce satisfacciones o beneficios inmediatos y como inversión cuando implica el empleo del capital para obtener un beneficio en el futuro. Consideramos la importancia de la educación para el desarrollo del capital humano y la importancia de este, en el desarrollo económico a partir de la competitividad. Algunos órganos internacionales hacen recomendaciones para mejorar la calidad de la educación superior como:

- El Banco Mundial que en 1996 planteó mayor inversión en educación superior y la reforma de los sistemas educativos para incrementar la diversidad de la oferta académica, la extensión del financiamiento, las determinaciones en calidad, adaptación y equidad.
- El Banco Interamericano de Desarrollo en 1998 señaló que la política de la educación superior es importante porque debe estar vinculada al desarrollo, a la construcción de sociedades productivas, informadas, justas y democráticas.
- La UNESCO en 1997 propuso revisar el criterio referente a la calidad de la educación superior con el fin de lograr la democracia, la equidad, la competitividad.

Podemos observar que los tres organismos internacionales coinciden en que la educación superior de calidad es un factor que influye para ser competitivo. Este es el caso de países como: Irlanda, Finlandia, Singapur, entre otros.

Según Gerardo León (2004) la educación tiene retos enormes en el actual mundo globalizado:

- a. el redefinición de su quehacer
- b. La preparación de recursos humanos con las más alta calidad incluyendo la preparación de profesores y profesionales capaces de producir conocimiento, a partir del uso crítico de la información.

La educación debe desarrollar en los alumnos competencias fundamentales como:

- La interpretación, la comprensión y caracterización de los objetos, de los hechos, estableciendo comparaciones, diferencias y contrastes entre ellos.
- La argumentación, es decir, la explicación que implica dar razón de una afirmación, y establecer causas y correlaciones teniendo como base teorías, modelos, enfoques, etc.
- La propositiva entendida como la capacidad de generar propuestas y acciones para la solución de los problemas que enfrentará como individuo en un mundo cambiante y los problemas del entorno, esta competencia, es la generadora del Conocimiento Social.

Para poder ingresar de manera competitiva en la economía, es necesario generar capital humano, con la más alta calidad, a través de conocimiento, tecnología, manejo de información.

Por Competitividad se entiende según Bejarano, (1998) “a la habilidad de un país para crear, producir, distribuir, productos o servicios en el comercio internacional, manteniendo ganancias crecientes de sus recursos”.

Al hablar de competitividad es necesario aclarar que es desde la búsqueda de la ganancia, es el incremento de la producción y la productividad, esta racionalidad instrumental puede convertir a las universidades en empresas generadoras de un mercado educativo nacional e internacional, puede hacer del conocimiento un valor económico y convertir a la educación en algo acrítico y deshumanizado.

Lo anterior se resume si se tiene una educación de calidad (a través de conocimiento, tecnología, manejo de información), se tiene un Capital humano (aquellas destrezas, habilidades y conocimientos acumulados a través del tiempo, adquiridos por medio de la educación). Lo que permite ser una persona competitiva.

MÉTODO

En este documento se presentan los resultados parciales de la encuesta realizada a 1669 estudiantes de las universidades públicas y privadas más representativas del Estado de Puebla, con la intención de establecer la relación que existe entre la educación (privada o pública) y el fortalecimiento del capital humano para incrementar la competitividad en la entidad.

La encuesta se realizó de manera aleatoria a estudiantes de los últimos años en ocho universidades, cuatro de ellas con financiamiento público y cinco de ellas con financiamiento privado.

El estudio tuvo lugar en la ciudad de Puebla, durante los meses de marzo y abril del 2011, y se indagó sobre la opinión que tienen los estudiantes universitarios al respecto de la Institución de Educación Superior donde realizan sus estudios, considerando dos aspectos relevantes:

- a. ¿Tu universidad te proporciona más elementos para triunfar que otras universidades que cuentan con la misma carrera?
- b. ¿Tu universidad es más competitiva que el resto de las Instituciones de Educación Superior en Puebla?

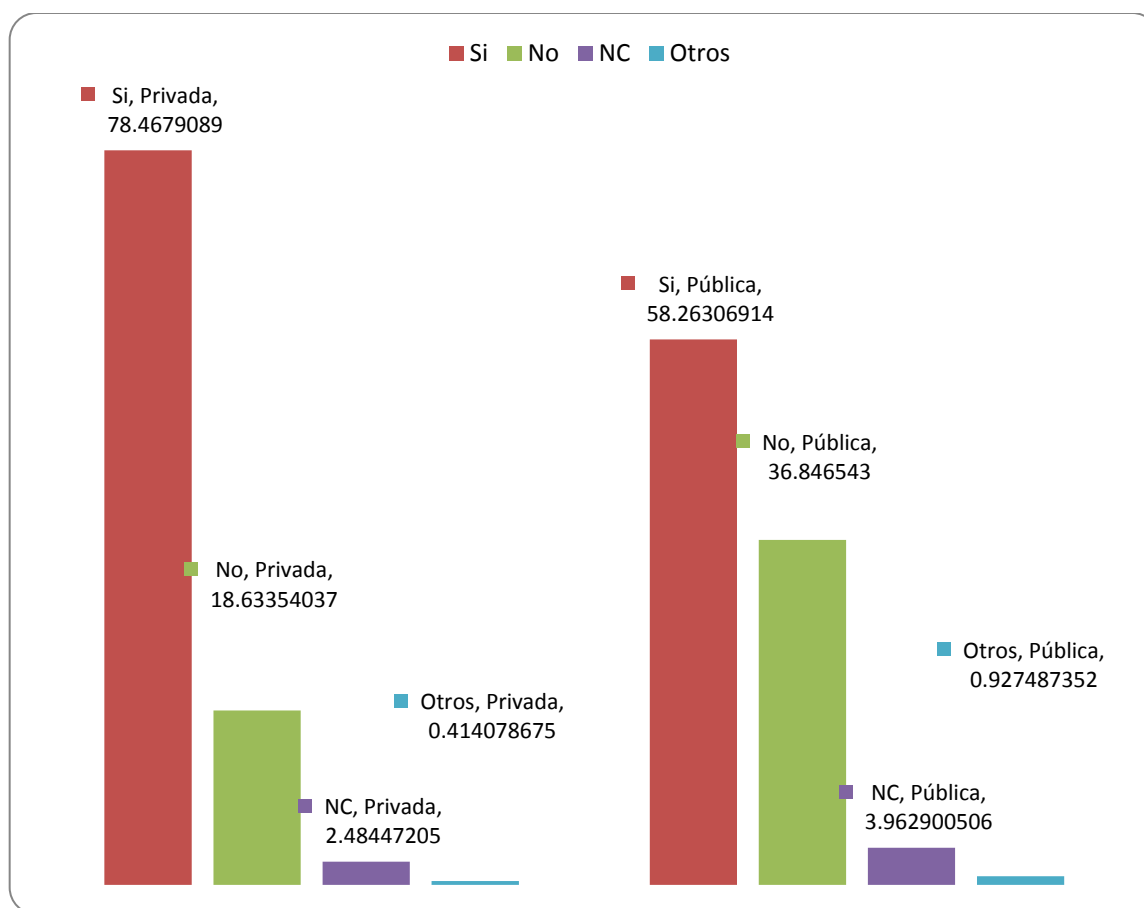
Al ser un estudio de opinión podemos encontrar que las respuestas son subjetivas, sin embargo nos permiten tener un panorama más cercano sobre los elementos que pueden ser incluídos en una política pública de calidad educativa.

Vale la pena hacer mención que en este documento solo se muestran los resultados de dos preguntas realizadas.

RESULTADOS PARCIALES

A continuación se presentan los resultados más representativos para este análisis.

Gráfica 1. ¿Tu universidad de proporciona más elementos para triunfar que otras universidades que ofertan la misma carrera?



Fuente: Encuesta realizada dentro del marco del proyecto de investigación ." La política educativa 2011 como eje del desarrollo estratégico en el estado de Puebla". dirigido por la Dra. Claudia Rivera Hernández registrado ante la VIEP- BUAP.

Como se puede observar, el 78.47% de los alumnos de universidades privadas opina que su universidad le ofrece los elementos necesarios para poder triunfar en el ámbito laboral, mientras que sólo el 58.26% de los estudiantes provenientes de universidades públicas, opinan lo mismo.

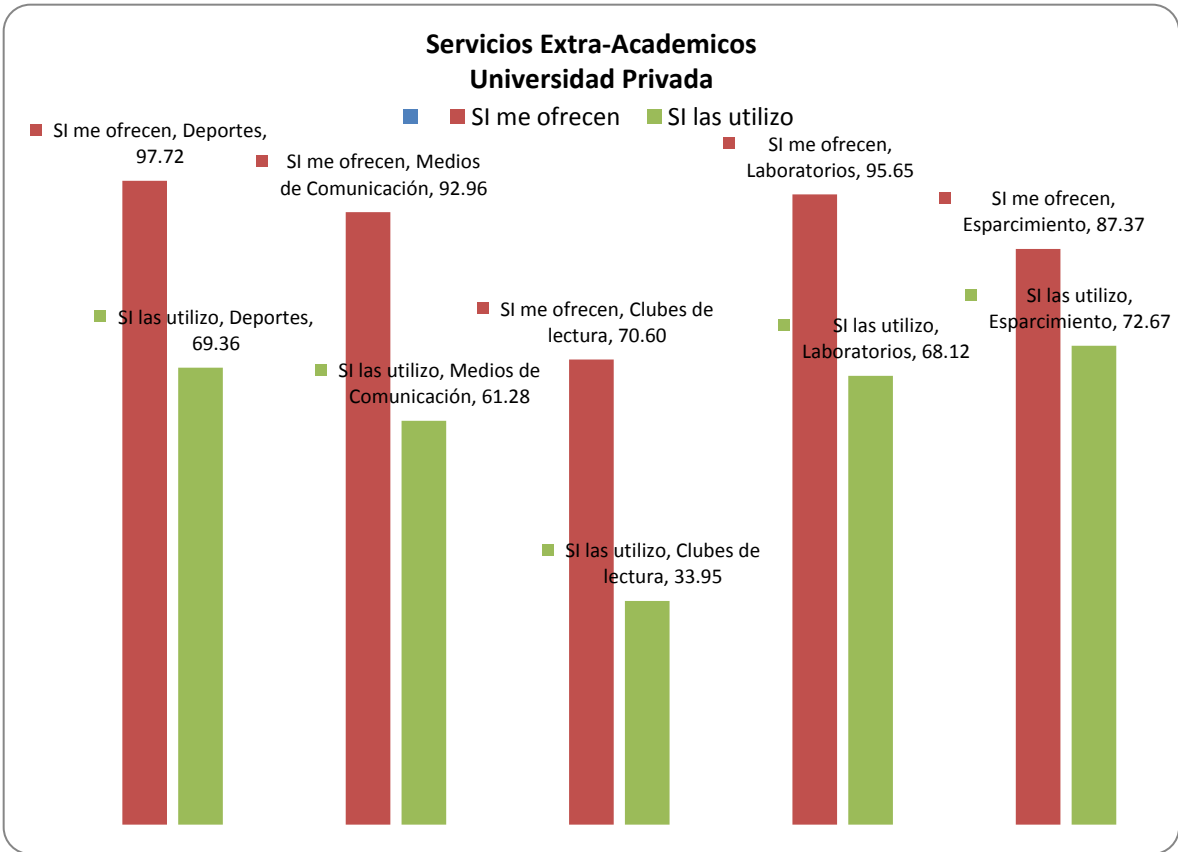
La diferencia de 20 puntos porcentuales entre las respuestas arrojadas por los universitarios de instituciones privadas, está relacionada con la difusión y la formación en valores que se muestran dentro del aula, adicionalmente a la inversión que las universidades privadas pueden realizar provenientes del cobro de colegiaturas y donaciones, puesto que su matrícula se encuentra muy por debajo de las universidades públicas.

La relación inversa arrojada en los resultados de esta encuesta, muestran que la proporción de estudiantes que opinan que la Universidad no les proporciona elementos para triunfar, es de 18 puntos porcentuales entre las universidades públicas y las privadas, siendo más alto el rango de valoración negativa en las universidades públicas.

Uno de los aspectos que demanda más cuidado en las Instituciones de educación superior, es proveer de mayor información a los estudiantes sobre los servicios que se ofrecen, así como plantear una visión del ser humano que se formará dentro de las aulas a partir de los conocimientos que se imparten día a día.

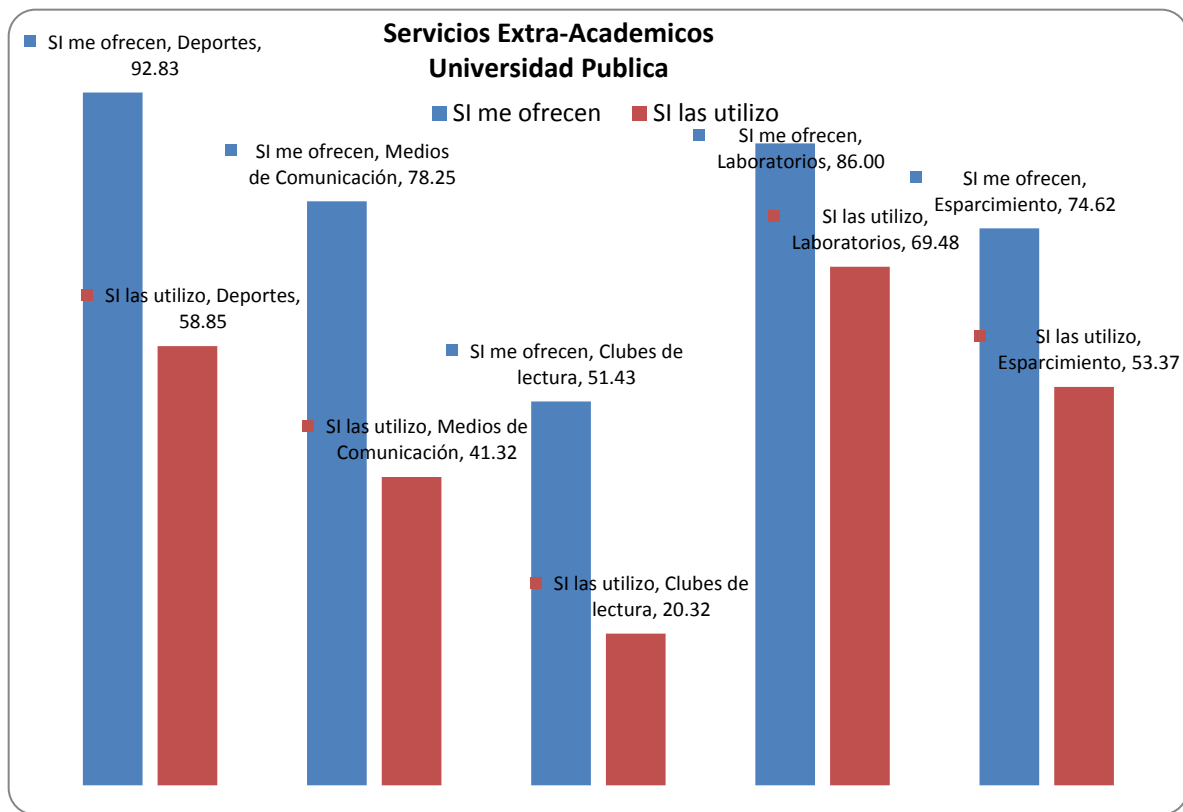
En el aspecto ¿tu universidad ofrece servicios extra-académicos? y ¿cuales has utilizado?

Gráfica 2. ¿Tu universidad ofrece servicios extra-académicos?, ¿Cuales has utilizado? (Universidad Privada).



Fuente: Encuesta realizada dentro del marco del proyecto de investigación ." La política educativa 2011 como eje del desarrollo estratégico en el estado de Puebla".dirigido por la Dra. Claudia Rivera Hernández registrado ante la VIEP- BUAP.

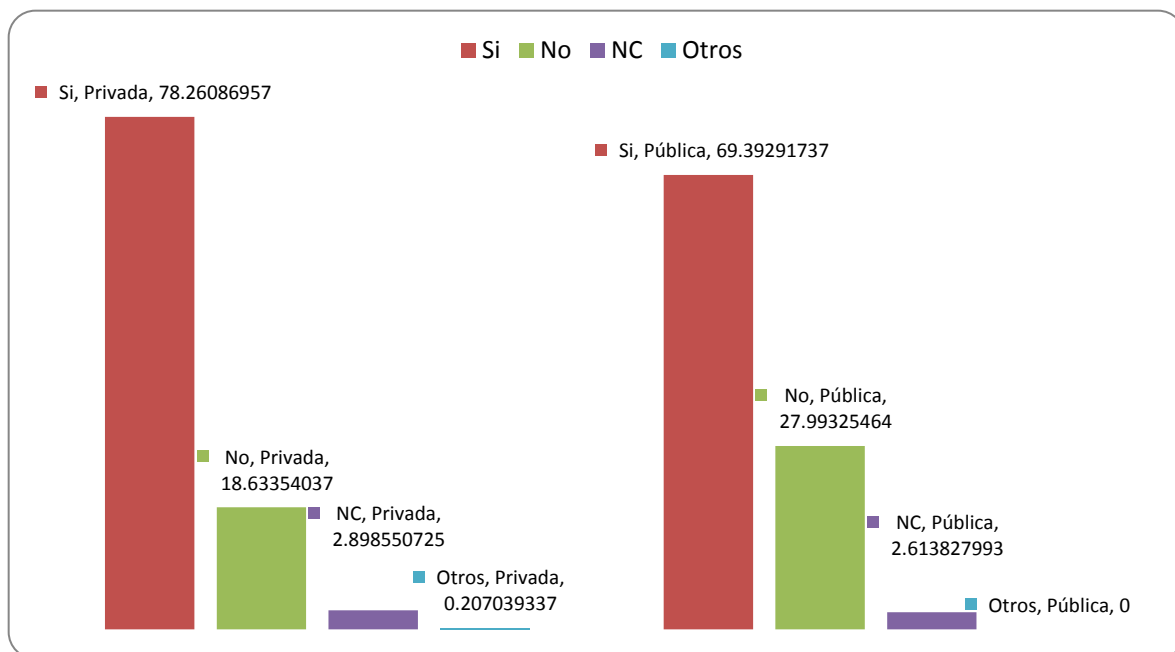
Gráfica 3. ¿Tu universidad ofrece servicios extra-académicos?, ¿Cuales has utilizado? (Universidad Pública).



Fuente: Encuesta realizada dentro del marco del proyecto de investigación. "La política educativa 2011 como eje del desarrollo estratégico en el estado de Puebla", dirigido por la Dra. Claudia Rivera Hernández registrado ante la VIEP- BUAP.

Análisis de estas dos gráficas

Gráfica 4. ¿Consideras que tu universidad es más competitiva que el resto de Universidades en Puebla?.



Fuente: Encuesta realizada dentro del marco del proyecto de investigación ." La política educativa 2011 como eje del desarrollo estratégico en el estado de Puebla". dirigido por la Dra. Claudia Rivera Hernández registrado ante la VIEP- BUAP.

Donde se les cuestiona acerca, ¿piensas que tu universidad sea más competitiva que el resto? un 78.26% de los alumnos de universidades privadas opina que si, a un 69.39% de las universidades publicas. Los alumnos de universidades privadas consideran que su universidad si es competitiva por factores como: su nivel académico, planes de estudio e infraestructura ellos comentan que son de calidad. Mientras que los alumnos de públicas consideran que son por su nivel académico. A pesar que el 27.99% de los alumnos consideran que no es competitiva debido a la infraestructura que se cuenta (en malas instalaciones, falta de equipamiento).

CONCLUSIONES

Tomando en cuenta la importancia de la educación en la formación del capital humano y este en el desarrollo de habilidades para generar mayor competitividad, se exhorta a las Instituciones de Educación Superior a realizar una re-definición de su quehacer para poder preparar recursos humanos de alto rendimiento.

Este mundo hoy en día reclama una educación de calidad, con equidad e internacionalizada, las universidades tiene el reto de internacionalizar sin olvidar lo regional, deben tener ofertas académicas modernas, ser responsables de la producción de ciencia (capacidad investigativa). La cual solo puede ser generado por el capital humano.

Como pudimos ver en nuestra investigación de campo, los alumnos de las universidades privadas se consideran más competitivos que los de universidades publicas que tal vez, cuenten con los mismo servicios, con la diferencia de que las universidades privadas si los explotan y los utilizan. Por ello las IES deben realizar una campaña con el fin de promover los servicios extra-académicos y la participación, ya que esto influye de manera positiva en la generación de un capital humano de calidad cuya principal característica sea la competitividad.

BIBLIOGRAFÍA

ANUIES 2007. Estadísticas de la Educación Superior en México.

Banco Interamericano de Desarrollo (1998), América Latina frente a la desigualdad, BID, Washington D.C.

Banco Mundial (1996), Prioridades y estrategias para la educación, Washington D.C.

BROOKING, Annie.(1997), El capital intelectual: el principal activo de las empresas de las empresas del tercer milenio. Barcelona: Paidós, pp. 257

FERMOSO, Paciano (1997), Manual de economía de la educación, Narcea, Madrid

GARRIDO TREJO, Cassandra. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. EDUCERSE, enero-marzo, núm. 36, vol. 11, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela, pp. 73-80.

LONDOÑO, Juan (1996) "Pobreza, desigualdad y formación del capital humano en América Latina, 1950-2005", Banco Mundial, Washington, EE.UU.

OCDE (1998).Measuring what people know: Human capital for the knowledge economy. Francia: OECD. Publications.

ONU (1998) "Información general", Centro de Información de las Naciones. México.

SCHULTZ, Theodore (1972a), Valor económico de la educación, Tecnos. México

ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON INDUSTRIA, GOBIERNO Y SOCIEDAD: FACTORES DE EVALUACIÓN EN PROCESOS DE ACREDITACIÓN EN MÉXICO



ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON INDUSTRIA, GOBIERNO Y SOCIEDAD: FACTORES DE EVALUACIÓN EN PROCESOS DE ACREDITACIÓN EN MÉXICO

Alejandro Higuera Zimbrón

Erika Rivera Gutiérrez

Verónica Zendejas Santín

Miguel Ángel Rubio Toledo

Universidad Autónoma del Estado de México

1. BREVE DESCRIPCIÓN, EVALUACIÓN Y PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

La Educación Superior es un satisfactor de la sociedad que produce beneficios públicos y privados, éticos y morales. Estos son representados en diferentes esferas sociales, incluidos los beneficios económicos y por sobre todas las cosas son satisfactores laborales. Como sabemos una sociedad mejor educada significa una ciudadanía más informada, participativa crítica y tal vez culta.¹

Por lo anterior, México no puede ni debe rezagarse. La construcción de un sistema educativo superior sólido, no sólo requiere de metas cada vez más ambiciosas sino requiere verdaderamente de una Visión de Estado y una Planeación Estratégica, apoyado de reconocer que se debe fortalecer con una serie de variables que le permitan su armonía, pero por sobre de todas las cosas se requiere de una Gran Voluntad Política, Compromisos, Prioridades y esfuerzos de todos los Actores Políticos.

Para comprender cuál es el futuro y qué tenemos que hacer en el presente para alcanzar la visión, es necesario saber qué trayectoria hemos seguido y qué tanto hemos avanzado.

Según datos de la Secretaría de Educación Pública, la educación superior en los años recientes está marcada por un crecimiento cada vez más vigoroso en 2011-2012 se situó en cerca de 3 millones 274 mil.

En México el Producto Interno Bruto para educación es de 5.3². La cobertura educativa es de 5.4 millones de personas analfabetas. En la educación superior siete de cada 10 jóvenes en edad de estar en este nivel educativo no puede hacerlo.³

En cuanto a la Docencia, la planta académica en la actualidad en las IES⁴, asciende a cerca de 369 mil profesores, de ese total, sólo 89 mil (24 por ciento) son profesores de tiempo completo (PTC) y casi 75 por ciento cuenta con estudios de posgrado.

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) está formado por casi 18,500 académicos, sin embargo, los datos de la OCDE destacan que en México hay 1.7 investigadores por cada 10,000 habitantes; en países desarrollados hay más de 40 investigadores.⁵

¹ Rodolfo Tuirán. Subsecretario de educación SEP 2006-2012.

² El sector universitario ha recibido una asignación de 74 mil millones de pesos en el periodo citado.

³ Periódico., La Jornada. Martes 14 de agosto de 2012, p. 36.UNAM, José Narro Robles.

⁴ Instituciones de Educación Superior en adelante.

⁵ Conacyt, 120511.

La SEP-PROMEP⁶, la base de datos es de 21,590 profesores con perfil PROMEP, cifra que es más del doble de la registrada en 2006 (10,385). Hoy en día alrededor de 37 por ciento de los profesores de tiempo completo de los principales subsistemas públicos cuenta con este perfil. En ese sentido, también sabemos que entre 2006 y 2012 aumentó de 3,358 a 3,905 los Cuerpos Académicos, agregan que ahora es mayor el peso de aquellos ya consolidados o en proceso de consolidación (de 24.5 por ciento a 45.9 por ciento).

Lamentablemente, la calidad o el desempeño de los graduados de los Doctorados de las diferentes universidades, de los investigadores nacionales en algunas disciplinas y de los profesores con perfil PROMEP, ha disminuido o es discutible la producción académica tomando como base o sustento el número de profesores que participan en publicaciones evaluadas en las revistas indexadas o indizadas más influyentes.⁷

El impacto de la ES se ve manifestado en muchas variables, quizás las más importantes tienen que ver con la productividad y la generación de empleo.

El Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) propuso la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa⁸. En la educación superior, ciencia y tecnología fue una prioridad establecer un sistema de evaluación integral de la educación más centrada en la evaluación de la totalidad del proceso educativo incluyendo sus resultados.

Institucionalmente la evaluación del sistema de educación superior se encuentra a cargo de diferentes instancias específicas, como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para el posgrado, el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) para el sistema tecnológico, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) para la aplicación de los exámenes de ingreso y egreso de las instituciones de educación superior; los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para evaluar los programas y las instituciones del sistema de educación superior y, más recientemente, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) encargado de otorgar el reconocimiento formal a los organismos acreditadores de programas educativos tanto en instituciones públicas como privadas; por su parte, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES), viene acreditando instituciones privadas como una forma de ingreso a la Federación.⁹

Los anteriores organismos evalúan no sólo el desempeño de todos los actores involucrados en los procesos educativos, incluyendo al Estado, la comunidad, los funcionarios educativos, los docentes e investigadores, padres de familia, instituciones de apoyo, alumnos, infraestructura, recursos financieros y materiales, recursos y medios didácticos, etc. Sino también requerimos que haya otros actores sociales que deberán estar participando en la evaluación de la calidad educativa, particularmente la Industria, la Sociedad y el Gobierno.

Las acreditaciones¹⁰ actualmente son usadas como herramientas para garantizar de alguna manera la calidad educativa de los PA. Debe reconocerse que actualmente hay en el país 3,743 programas reconocidos por su calidad.

Consideramos que la Educación Superior no sólo debe responder a la dinámica internacional o a los procesos del neoliberalismo, sino que se debe a los requerimientos de la economía local, para atender a los mercados globales y

⁶ Programa de Mejoramiento del profesorado.

⁷ Cabe señalar el documento cita a la UABC, aplica a la mayor parte de problemáticas para las universidades en México, tomando como fuente los últimos lugares del World Top Ranking Universities, en donde la Universidad mejor posicionada es la UNAM, colocada en el no. 146, al 2012. Tendencias en el Desempeño Académico. Universidad de Baja California México, 2011.

⁸ El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su Eje 3. Igualdad de oportunidades, 3.3 Transformación educativa.

⁹ COPAES. (2003) Antecedentes, Situación Actual y Perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México. ANUIES.

¹⁰ GÓMEZ V. M., "Acreditación educativa y reproducción social", en Sociología de la Educación. CEE, México, 1982, pp. 111-114. De LA ACREDITACION EDUCATIVA EN EL NIVEL SUPERIOR PROBLEMAS Y SOLUCIONES. Leticia Morales P. Salvador Martínez L.

desarrollar las habilidades necesarias para alcanzar la Competitividad Educativa. Alcanzarla implica resolver una serie de problemáticas aun no hemos resuelto. Por ejemplo:

- a. El Estado abandona la educación superior
- b. Finanzas
- c. Economía y empleo

Las estadísticas relacionadas con ésta problemática son las siguientes:

- La crisis financiera mundial, detonada en septiembre de 2008, una contracción económica de 6.8% en 2009; desplome en ingresos y repunte de deuda.¹¹
- Mientras que en 2008 había 48.8 millones de mexicanos en situación de pobreza, en 2010 la cifra aumentó a 52 millones y actualmente hay más de 60 millones de pobres.¹²
- El país no avanza a un ritmo que permita la creación suficiente de empleos para una población económicamente activa en aumento y, lo más grave, cancelando oportunidades en ese terreno a una buena parte de los 400 mil jóvenes que se gradúan cada año en las IES.¹³
- [México tiene 8 millones de *ninís*](#) (personas que no trabajan ni estudian), el país tiene una necesidad crear anualmente entre 800 mil y un millón de empleos¹⁴.
- Los datos más recientes del Instituto Nacional de Estadística e informática, INEGI, correspondientes a agosto pasado, sitúan la tasa de desocupación en 5.4 por ciento de la población económicamente activa, misma que significa 2.74 millones de personas que están en el desempleo abierto, refiere a la población joven (14 a 29 años).¹⁵

Cabe señalar que la ANUIES (1999) realizó un diagnóstico de la problemática de la educación superior en México en una perspectiva para el 2020. En materia de desarrollo nacional y regional y el papel del Estado, el escenario es un modelo de concertación y coordinación flexible y descentralizada con un sistema estatal de innovación e interacción entre empresas, mercado, gobiernos y universidades.¹⁶

2. ARTICULACIÓN DE LOS SECTORES: INDUSTRIA, EL GOBIERNO Y LA SOCIEDAD CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO FACTORES DE EVALUACIÓN EN PROCESOS DE ACREDITACIÓN.

Como ya se comentó, las estadísticas sobre el desempeño de la economía para México no han sido nada favorables y los resultados son cada vez peores muy a pesar de lo que se mida y se perciba.

Queda claro por lo anterior, que en México existe una desarticulación entre los sectores, industria, gobierno, sociedad y la académica en relación con el desarrollo de la nación. En ese sentido la idea de articular valga la redundancia del término, nació desde hace varias décadas en países como, Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, y que en la actualidad

¹¹ Gobierno de México a través de la SHCP 2008.

¹² Coneval. 2012

¹³ Panorama educativo 2012 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

¹⁴ PND, México 2007-2012.

¹⁵ ANUIES (Inclusión con Responsabilidad Social. Una Nueva Generación de Políticas de Educación Superior). Primera edición 2012. ISBN.978-607-451-048-5.

¹⁶ Vargas Hernández José Gpe. (2009) La educación del futuro, el futuro de la educación en México. centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas U de G., México.

siguen operando, sobre todo porque es uno de los principales ejes de la modernización de la educación superior y de la sociedad en su conjunto.¹⁷

En Inglaterra, se diseñó una filosofía llamada Sandwich Education¹⁸, que es “una interacción entre el estudio académico y la aplicación práctica, de tal manera que uno estimula al otro”¹⁹

En Alemania, en las épocas de la República Federal Alemana se logró el éxito a través del desarrollo de una élite técnicamente capacitada a través de un sofisticado sistema educativo, diseñado de acuerdo a las necesidades socioeconómicas y las políticas de planeación de un régimen. En la actualidad es usado el modelo del Praxisorientierung des Studiums (orientación de la educación hacia la práctica)²⁰.

En Estados Unidos de Norteamérica, la Morrill Act del Congreso (1862)²¹ ofreció a cada estado terreno para construir un colegio encargado de educar jóvenes para la industria y la agricultura. Actualmente las universidades privadas y públicas están orientadas a las necesidades hacia el sector productivo y existe un compromiso con el desarrollo económico, cultural, social, científico y tecnológico como estrategia de articulación con la educación superior.²²

La vinculación Estado-IES-empresas-sociedad es un requisito indispensable para complementar los esfuerzos de atención a la demanda de los servicios de educación superior que plantea el crecimiento demográfico, de tal forma que se puedan crear y desarrollar profesiones necesarias a la realidad económica, social y política. La vinculación de la educación, la ciencia y la tecnología con los sectores productivos y sociales tendrá que fortalecerse. Sin embargo, la idea de este artículo no es dedicarle mucho texto a la historia de la vinculación sino más bien analizar de qué manera estos sectores deben ser factores de evaluación en procesos de acreditación de programas académicos.

Para responder a la respuesta primero debemos comprender que COPAES²³, es el encargado de evaluar programas y garantizar que las acreditaciones que otorgan los Organismos Acreditadores²⁴ sean eficientes y eficaces. Sin embargo, dadas las circunstancias del país y usando como referencia la productividad del país eso no se cumple.

En ese sentido COPAES nace en el año 2000, pero durante la primera década, el organismo trabajó bajo el sustento de los CIEES²⁵ otro organismo evaluador de la calidad de la educación superior. Durante esa década sabemos que se evaluaron y se reconocieron programas académicos, sin embargo la pregunta es cuál es el marco de referencia de COPAES.

¹⁷ Cfr. John Calman Shaw, “knowledge-Bases Skills: Integrating practical Skills in Higher Education” en Industry and Higher Education, March, 1991.p 8. En La vinculación como estrategia de Desarrollo en las universidades públicas. Maldonado Meza L y Gould Bei G. UABC. 06/11/12.

¹⁸ La modalidad de sandwich education tiene implicaciones importantes en cuanto ofrece experiencias de vinculación, una de ellas es la organización de prácticas o internados que permitan al alumno trabajar en empresas con cierta continuidad. ibídem

¹⁹ Cfr. Commitee on Research into Sandwich education, assessment of the cost and benefits of Sandwich Education, Department of Science, London, 1985 and “Crick report”, National Advisory Council for Industry and Commerce, HMSO, London, 1964. ibídem

²⁰ Maldonado Meza L y Gould Bei G (2011) La vinculación como estrategia de Desarrollo en las universidades públicas. UABC.

²¹ **Morrill Land Grant Act**, promulgada por Abraham Lincoln el 2 de junio del mismo año, fue propuesta por primera vez en 1857 por Justin Smith Morrill, quien sirvió en el Congreso por 43 años, como Representante y Senador por Vermont. <http://congress.indiana.edu/es/la-ley-morrill-de-concesion-de-terrenos-para-universidades>.

²² De Maldonado Meza L y Gould Bei G (2011) La vinculación como estrategia de Desarrollo en las universidades públicas. UABC.pg.5

²³ Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C., Copaes, es la única instancia validada por el Gobierno Federal, para conferir reconocimiento formal a organizaciones. www.copaes.org.mx

²⁴ En México existen diversas asociaciones y organismos evalúan al ES.

²⁵ El 26 de febrero de 2010, la Asamblea General del Copaes por conducto de la Subsecretaría de Educación Superior, tomó la decisión de separar orgánica y estructuralmente a los dos organismos, a fin de articular el quehacer de las diferentes instancias de evaluación y acreditación existentes, y concretar la creación de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior. www.copaes.org.mx

Comprendemos que los marcos de referencia están determinados por los Organismos Acreditadores de cada disciplina, pero seguramente como Consejo deben establecer ciertos parámetros que cada organismo acreditador deberá cumplir, en términos de rigurosidad académica y calidad, pero cuál ha sido el impacto real de tener un Consejo para la Acreditación de la Educación Superior si las cifras y resultados no han sido los esperados en términos de país.

Consideramos que COPAES requiere a manera de sugerencia interactuar con los sectores para alcanzar esa articulación, considerando a los siguientes evaluadores:

1. Sociedad: ONG's, Sociedades de padres de familias y Colegios de las Diferentes Disciplinas.
2. Industria: Cámaras Industriales. Empresas transnacionales, PYMES. etc.
3. Gobierno: SEP, SHyCP, STYPS, etc.

Cada uno de ellos una vez establecido el marco de referencia deberán estar participando en la evaluación de los programas académicos junto con los pares académicos de acuerdo a las diversas disciplinas pero usando una serie de parámetros que implican sobre todo el impacto socio económico de cada programa académico. Es decir, como sabemos el marco de referencia general (COPAES) esta relacionado con los siguientes criterios a evaluar (ver matriz 1)

Matriz de la Articulación de los Sectores: Industria, el Gobierno y la Sociedad con la Educación Superior como factores de evaluación en procesos de acreditación.

CRITERIOS	TEMAS DE EVALUACIÓN		PARTICIPANTE EVALUADOR (sectores)			JUSTIFICACIÓN
			Gobierno	Industria	Sociedad	
1. PERSONAL ACADÉMICO	Reclutamiento					Coincidimos plenamente que debe intervenir obligatoriamente el gobierno y la sociedad por la misma naturaleza del tema, quizá no tanto y a manera de discusión la industria, porque no se trata de adaptar sistemas de reclutamiento, selección y contratación como en la industria sucede, sino más bien consideramos que la industria podría estar participando en el análisis del desarrollo profesional pero de una manera profesional y no de capacitación que es diferente.
	Selección					
	Contratación					
	Desarrollo profesional					
	Nivel de estudios					
	Carga académica					
	Evaluación					
	Promoción					
2. ESTUDIANTES	Selección					Deberán intervenir los sectores Gobierno y Sociedad, pero hay una variable sumamente importante y la más relevante: La Industria y los índices de rendimiento escolar (eficiencia terminal, exámenes y porcentaje de titulación) que nos precisa la razón de ser de la Educación Superior y su Responsabilidad Social, es decir, qué, cómo, cuántos y porqué se gradúan. Hay una formula básica que debería operar en toda nación: Según las necesidades de los países o del mercado deberán estar generando recurso humano capaz de incorporarse a la esfera laboral o en el mejor de los casos estar preparado para ser gestor de su propio trabajo y en ambos casos ser protagonista del desarrollo de la nación.
	Ingreso					
	Trayectoria escolar					
	Tamaño de los grupos					
	Titulación					
	Índices de rendimiento escolar	Reprobación				
		Deserción				
		Ef. Terminal				
		Egel-Ceneval				
3. PLAN DE ESTUDIOS	Fundamentación					Sin lugar a dudas el gobierno y la industria son responsables de analizar la congruencia de los PE, partimos del supuesto de que todo programa debe tener un fundamento social, y con base en ello, la educación Superior deberá estar generando programas con alto impacto social y económico. No obstante, cada una de las variables está relacionada con perfiles (ingreso y egreso) que deberían de nacer de las necesidades de los sectores y no al revés como sucede actualmente; los programas, los contenidos, evaluación y
	Perfiles (ingreso-egreso)					
	Normativa (permanencia, egreso y revalidación)					
	Programas de las asignaturas					
	Contenidos					
	Flexibilidad curricular					
	Evaluación y actualización					

	Difusión				actualización son subtemas que obligatoriamente deberían estar acordes con el desarrollo del país. El sector social participa en este rubro a través de recomendaciones de trabajo colegiado, al programa académico que coadyuven a mejorar el programa de las asignaturas y los contenidos respectivos que permitan dar respuesta a las problemáticas de la vida cotidiana.
4. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	Metodología				Es el primer criterio que enlaza a los tres sectores. Quienes deberán vigilar rigurosamente que se cumpla con los estándares de calidad, sistematizando los procesos de evaluación del PA, a través de la mejora continua logrando mantener los estándares de calidad que establece El Programas Sectorial de Educación 2007-2012, en lo que se refiere al Eje Transversal , en el apartado de la Evaluación de la Educación Superior.
	Estímulos				
5. FORMACIÓN INTEGRAL	Desarrollo del Emprendimiento				Es un criterio en donde intervendrán Sectores Gobierno y Sociedad porque en el fondo se busca que haya complementos que fortalezcan los procesos de aprendizaje. Son herramientas que pretenden complementar la formación de un individuo y su relación con el entorno. En el caso de la intervención de la industria, consideramos que será a partir de las experiencias y de casos de estudio que servirán como estímulo para la generación de nuevos negocios.
	Actividades Culturales				
	Actividades Deportivas				
	Orientación Profesional				
	Orientación psicológica (actitudes de riesgo)				
	Servicios Médicos				
	Vinculación escuela y familia				
6. SERVICIOS DE APOYO PARA EL APRENDIZAJE	Programa institucional tutorías				De vital importancia con énfasis en el sector gobierno y la sociedad, pero como un instrumento que soporta las actividades académicas y busca el reforzamiento del aprendizaje a través de diversas estrategias, mismas en las que podrían estar participando diversos actores sociales para la solución de problemas cotidianos o de la vida, comúnmente obstáculos para el rendimiento académico. En el caso de las bibliotecas consideramos que es también de vital importancia la participación de la industria como apoyo para el equipamiento e instrucción.
	Asesorías Académicas				
	Biblioteca				
7. VINCULACIÓN – EXTENSIÓN	Sectores Productivos Público-privado y social				Fundamentalmente es uno de los pilares del desarrollo de las naciones. Los tres sectores deberán Diseñar, Formular, Instrumentar, Operar y Evaluar, un modelo de desarrollo que considere la formación de recursos humanos, mano de obra calificada, especializados, la creación de una base sólida científica y tecnológica orientado a cubrir las necesidades del sector social y productivo, dirigido también a la producción de bienes y servicios competitivos en el mercado, teniendo en cuenta como dice Porter, que la prosperidad de los pueblos se crea. Es decir, la situación que vive el país es crítica, debemos reconocer que requerimos concretar y operar acciones con sector académico, el sector social, el sector gobierno, sector empresarial, empresas para estatales y el sector productivo en general, para realizar programas y proyectos de desarrollo tecnológico y científico bajo contrato, estancia de profesores y estudiantes, asesorías, asistencia técnica. Que permitan abonar al desarrollo económico, social y ambiental que genere una calidad de vida para todos los de la presente y futura generación.
	Seguimiento de egresados				
	Intercambio académico				
	Servicio social				
	Bolsa de trabajo				
	Extensión				
8. INVESTIGACIÓN	Líneas y proyectos de investigación				Se requiere de una política pública que impulse el desarrollo de proyectos de investigación aplicada, transferencia de tecnología como resultado de una gestión de recursos provenientes de diversos
	Recursos para la investigación				

	Difusión de la investigación				sectores que se verán beneficiados, Estado, Sociedad y Empresas. Al impulsarse los niveles de investigación y desarrollo en el país, habrá mucho mayores oportunidades para el mercado local e inclusive se entrará en un clima de competitividad, sin embargo se requiere también de que los programas de posgrado estén participando de manera eficaz, primero se deberá incrementar el número de posgrados dedicados a la investigación aplicada y a la solución de problemas en distintos campos científicos y tecnológicos. Segundo los programas deberán estar completamente articulados con los sectores en la generación del conocimiento para propiciar un aprendizaje más dinámico. Tercero, los centros de investigación deberán estar siendo evaluados permanentemente.
	Impacto de la Investigación				
9. INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO	Infraestructura				Indispensables para un mejor funcionamiento y sobre todo para alcanzar las metas. Se requiere que los actores gobierno e industria participen en la dotación de los equipamientos y hagan las inversiones correspondientes para las Universidades, Institutos y Centros de investigación.
	Equipamiento				
10. GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIAMIENTO	Planeación, Evaluación y Organización				
	Recursos Humanos Administrativos, de apoyo y de servicios.				
	Recursos Financieros				

Fuente: Elaboración propia con información de COPAES, 2012.

En resumen, la matriz presenta los criterios a evaluar como marco referencial otorga COPAES. Los subtemas son elementos particulares que resultan imprescindibles para la evaluación de los PA, en ese sentido la información que se genera puede ser cualitativa y cuantitativa. En la matriz se consideró a los sectores que por diversas fuentes documentales y con base en las necesidades de desarrollo socio económico deben estar participando en la Evaluación de los Programas Académicos. Tenemos 10 criterios que se deben evaluar y en los que deberán estar participando los pares académicos²⁶ más los representantes de los sectores.

En los criterios deben intervenir el gobierno, la sociedad y la industria, por la naturaleza del tema. Los índices de rendimiento escolar precisan la razón de ser de la Educación Superior y su Responsabilidad Social. Por las necesidades de los países o del mercado deberán estar generando recurso humano capaz de incorporarse a la esfera laboral o en el mejor de los casos estar preparado para ser gestor de su propio trabajo y en ambos casos ser protagonista del desarrollo de la nación. Es imprescindible que haya una congruencia de los Programas Educativos con la realidad nacional y con alto impacto social y económico. Vigilar rigurosamente que se cumpla con los estándares de calidad, sistematizando los procesos de evaluación del Programa Académico. En el tema de la vinculación se deberá plantear un modelo de desarrollo orientado a una base científica y tecnológica orientado a cubrir las necesidades del sector social y productivo. Para lograrlo se requiere de una política pública que impulse el desarrollo de proyectos de investigación aplicada, transferencia de tecnología como resultado de una gestión de recursos provenientes de diversos sectores que se verán beneficiados, Estado, Sociedad y Empresas. La Infraestructura y el equipamiento son indispensables para una mejor operatividad de la educación superior. Por último, el éxito de todo lo anterior depende de una excelente administración y gestión de recursos, bajo un esquema de transparencia y rendición de cuentas, en donde participen los sectores gobierno, sociedad e industria como auditores de los procesos anteriormente mencionados.

²⁶ Los pares académicos tienen una tarea en el proceso de Acreditación: son responsables del juicio sobre la calidad. Como miembros destacados, los pares pueden reconocerse, en primera instancia, por la forma en que realizan las tareas propias de su campo. <http://www.cna.gov.co/1741/article-186793.html>

CONCLUSIONES

La educación superior tiene entre sus principales retos el desarrollo de contenidos educativos de planes y programas de estudio desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la incertidumbre, las estrategias metodológicas, las nuevas formas de organización y gobierno, la creación de alianzas estratégicas para la complementariedad de los recursos, etc.

La aplicación de la inversión pública en la educación superior constituye una respuesta a las necesidades de la mayoría de mexicanos que no tienen la oportunidad de acceder a la educación superior a efecto de que todas las IES públicas y privadas tengan la infraestructura educativa y la planta académica idóneas para ofrecer una educación de calidad. Para lograrlo, se requieren aplicar nuevas modalidades de financiamiento de la educación superior pública que respondan adecuadamente en cobertura, pertinencia y calidad. Por otra parte aumentará la participación social responsable en el gasto educativo pero también para constituirse en auditores sociales, como mecanismos para exigir la transparencia y la rendición de cuentas que manejen directivos y académicos (docentes e investigadores) para una correcta aplicación de los recursos financieros.

La Articulación con los sectores social y político será a través de programas tales como las bolsas de trabajo, apoyo a grupos en exclusión social y marginada, participación en proyectos específicos de los tres niveles de gobierno para la promoción y el desarrollo económico regional, etc. En ese sentido es imprescindible la participación de los sectores en la Evaluación y en los Procesos de Acreditación de Programas Nacionales que coadyuven al desarrollo del país.

REFERENCIAS

Altbach, Philip (2002), Educación superior privada, UNAM/Grupo editorial Porrúa, México, 2002.

ANUIES (1999), el documento La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México.

Casanova Cardiel, Hugo (2007). “Universidad y educación pública: Una responsabilidad de Estado”, Este País, No. 198, 35-38. Septiembre 2007.

De la Fuente, Juan Ramón (2007). “Universidad y desarrollo”, Este País, 197, Agosto 2007, Páginas 12-14.

Herrera, Alma, (2002) “El cambio en la década de los noventa: estudio comparado de diez universidades públicas de México”, en Didrikson T., Axel y Alma Herrera (Coord.), La transformación de la universidad mexicana: diez estudios de caso en la transición, Universidad Autónoma de Zacatecas/Grupo Editorial Porrúa, México, 2002. p. 9-10.

Lanz, Rigoberto (2003) “¿Qué quiere decir “reforma universitaria”? : lo que quieren los que quieren reformas”, mimeo, Caracas, Marzo, 2003.

Lloréns Báez, Luis () “Viabilidad de un sistema de educación superior en México: Comentarios al documento “La educación superior hacia el Siglo XXI”.

Observatorio Ciudadano de la Educación (2007). “¿Un nuevo modelo educativo para el México del siglo XXI? La educación que propone el SNTE” Este País 198, Septiembre del 2007, páginas 30-34.

Observatorio Ciudadano de la Educación, (2007b). “La “transformación educativa” según el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012”, Este País 107, Agosto 2007 Páginas 34-39.

LA INVESTIGACION DE LA COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES



LA INVESTIGACION DE LA COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Gonzalo Leyva Pacheco
Manuela Matus Verdugo
María del Carmen Moreno Figueroa
Isela Guadalupe Salas Hernández
Universidad de Sonora

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es exponer la oportunidad que ofrece la práctica profesional de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación al desarrollo de la investigación en las organizaciones donde los estudiantes realizan esta actividad académica.

Como toda Institución de educación superior, la Universidad de Sonora busca consolidar el vínculo social con los sectores público, social y privado a través de la investigación y las prácticas profesionales universitarias entre otras formas de vinculación contribuyendo con ello a la actualización de planes de estudio y formación de sus estudiantes en espacios profesionales relacionados con las disciplinas que se están preparando.

Para formalizar lo anterior se incluyó en el Plan de Desarrollo Institucional 2005-2009, el programa estratégico de prácticas profesionales para que se integraran en los planes de estudio y de ello nace el Reglamento General de Prácticas Profesionales, el cual es aprobado por el Colegio Académico y como objetivo general establece consolidar la formación profesional de los estudiantes a través de modalidades de aprendizaje que les permitan desarrollar competencias profesionales en contextos laborales vinculados estrechamente con su formación, como recurso didáctico que integre los conocimientos, habilidades y aptitudes adquiridos en el aula.

Básicamente este reglamento establece que los programas educativos de los distintos departamentos de la Universidad de Sonora tienen la obligación de guiar al alumno al desarrollo de sus prácticas profesionales, proporcionándole facilidades para que logre integrarse a una organización y pueda cumplir con esta actividad. Para ello designa una Comisión Académica de Prácticas Profesionales que se encarga de revisar y en su caso aprobar el programa que los practicantes llevarán a cabo en los sectores productivos y sociales. Esta comisión está integrada por el Coordinador Divisional de Prácticas Profesionales, Jefe de Departamento, Coordinador de Programa Docente y Coordinador de Prácticas Profesionales de la licenciatura correspondiente.

PRÁCTICA PROFESIONAL E INVESTIGACIÓN DE LA COMUNICACIÓN

El actual plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, contempla que el alumno desde el séptimo al noveno semestre curse las prácticas profesionales de comunicación es decir, con ese nombre se intitulan estos espacios educativos, pero al mismo tiempo, se deben realizar prácticas profesionales. Esto significa que cursar y realizar prácticas están enfocados al mismo objetivo de fortalecer la formación académica pero son evaluadas de dos formas: la primera con base al trabajo de diagnóstico, intervención y evaluación de comunicación a través del maestro y la segunda, con base al desempeño del estudiante en la organización a través del responsable de la misma y el maestro del curso de prácticas profesionales.

Una de las fortalezas del plan de estudios, es que el estudiante en cada semestre interviene en escenarios que fortalecen su formación académica al proponer o llevar a cabo propuestas que dan solución a problemas de comunicación en las organizaciones. En relación a la realización de las prácticas profesionales en Comunicación, los estudiantes deben cumplir con 255 horas que validan 18 créditos académicos, y la inician cuando seleccionan y cursan a partir del séptimo semestre, uno de los seis ejes especializantes que componen la licenciatura: Comunicación Organizacional,

Comunicación Política, Comunicación y Cultura, Comunicación y Educación, Producción en Medios y Comunicación Periodística.

Aunque a la fecha han pasado cuatro generaciones, los estudiantes del cohorte generacional del 2006 son los primeros que institucionalmente se les han acreditado las prácticas profesionales universitarias en la División de Ciencias Sociales.

Del cohorte generacional señalado hay un registro de 45 unidades receptoras, de las cuales 24 corresponden a organizaciones del sector público, 19 al privado y sólo dos al sector social, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla N° 1
Sectores de Intervención

Sector	Total
Público	24
Privado	19
Social	2
	45

Para identificar los ámbitos en los que se encuentran dichas organizaciones, se llevó a cabo una clasificación y se encontraron 15 que están relacionados con agencias automotrices, servicios y refacciones, franquicias, *call service*, medios de comunicación televisivos, radiofónicos, impresos y virtuales, tiendas de autoservicio, dependencias de gobierno municipales, estatales y federales, empresas paraestatales, instituciones de educación básica y profesional, órgano legislativo, instituciones políticas, agencias de mercadotecnia, televisión por cable, organizaciones de la sociedad civil y empresa nacional.

El ámbito que tuvo mayor preferencia fue el de dependencias gubernamentales con 12 organizaciones, seguido de medios de comunicación que tuvo un total de nueve, registrándose en radio y televisión cuatro en cada uno, en esta se identifica una televisora nacional del sector público.

En lo que corresponde a las instituciones educativas sumaron siete de las cuales cuatro de ellas corresponden a la Universidad de Sonora y las tres restantes a instituciones de educación profesional, primaria y preescolar. Las agencias automotrices, franquicias e instituciones políticas registraron dos organizaciones cada uno. El resto de los ámbitos tuvo una organización como se muestra en la siguiente tabla:

Ámbitos y sector de las unidades receptoras de prácticas profesionales

Ámbitos	Unidades receptoras	Sector			
		Pu	Pr	S	PP
1. Agencias automotrices	Agencia Automotriz Honda Premium de Hermosillo, S.A de C.V.		X		
	Automotores Especializados de Hermosillo S.A. de C.V.		X		
2. Franquicias	<i>Blockbuster</i> de México, S.A. de C.V.		X		
	Costco Hermosillo		X		
3. Call service	Centel		X		
4. Medios de comunicación	Radio				
	Grupo Radiofónico S.A DE C.V. La fuerza de la palabra		X		
	Radio Bemba 95.5 FM			X	

	Radio Universidad (Universidad de Sonora)	X			
	Uniradio		X		
	Televisión				
	Tv Azteca Sonora		X		
	Grupo Televisa S.A de C.V.		X		
	Telemax, Televisora de Hermosillo, S. A. de C.V.	X			
	Televisión Metropolitana S.A de C.V. Canal 22	X			
	Prensa e internet				
	Periódico Expreso		X		
	Revista Tu Casa Nueva		X		
	Revista Materia de Negocios		X		
	Movilpress		X		
	Canal Sonora.Com		X		
5. Tiendas de autoservicio	Super Mercados Santafé		X		
6. Dependencias gubernamentales	Municipal				
	Comisaría Miguel Alemán del Municipio de Hermosillo	X			
	Instituto Municipal de Cultura, Arte y Turismo (IMCATUR)	X			
	Museo Metropolitano de Monterrey	X			
	Estatl				
	Secretaría de Comunicación Social	X			
	Consejo Estatal de Concentración para la obra pública CECOP	X			
	Subdirección General de Televisión Educativa de Sonora	X			
	Dirección General de Pesca y Acuacultura de la SAGARPA	X			
	Comunicación Social de la SAGARPA	X			
	Comunicación Social del Congreso del Estado	X			
	Federal				
	Centro INAH Sonora	X			
	Secretaría de Comunicaciones y Transportes	X			
	Procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO)	X			
	Comisión Nacional del Agua Organismo Cuenca Noroeste	X			
7. Empresas paraestatales	Comisión Federal de Electricidad	X			
8. Instituciones educativas	Colegio Izcalli (preescolar y primaria)		X		
	Dirección de Comunicación Social de la Universidad de Sonora	X			
	Subdirección de Comunicación Externa de la Universidad de Sonora				
	Subdirección de Comunicación Interna de la Universidad de Sonora				
	Universidad Tecnológica de la Comisión Federal de Electricidad	X			
	Cuerpo académico: Grupo de Enseñanza e investigación de la comunicación en América Latina (GEIC-AL)	X			
	Laboratorio de Comunicación y Servicios Educativos de la Universidad de Sonora (LACSEUS)	X			

	Internado Cruz Gálvez (primaria)	X			
	Comisión de Derechos Universitarios (Unison)	X			
9. Legislativo	Congreso del Estado	X			
10. Instituciones políticas	Consejo Estatal Electoral	X			
	Partido Acción Nacional (Estatal)	X			
11. Servicios y refacciones	Electro Controles del Noroeste, S.A. de C.V.		X		
12. Agencias de mercadotecnia y publicidad	RT&A Mercadotecnia Creativa		X		
	R. Treviño y Asociados		X		
	Sonnica Acústica Empresarial		X		
	Megacable Comunicaciones		X		
13. Televisión por cable			X		
14. Organizaciones de la sociedad civil	GANFER Un paso a tiempo			X	
15. Empresa Nacional	Grupo México (Mexicana de Cobre)		X		

De los datos anteriores se puede destacar lo siguiente:

- Del listado de organizaciones, tres de ellas no se encuentran en Hermosillo, como Grupo Televisa S.A. de C.V. y Televisión Metropolitana S.A de C.V. Canal 22, que se encuentran en la ciudad de México y el Museo Metropolitano de Monterrey en el estado de Nuevo León. La participación en dichas organizaciones se debe a la oportunidad que ofrece la Universidad de Sonora a través de la Dirección de Movilidad, Intercambio y Cooperación Académica para que, como lo señala en su sitio *web* www.movilidad.uson.mx, los estudiantes que tengan cumplido 50% de los créditos del plan de estudios, participen en una experiencia académica multicultural que les permita incrementar sus conocimientos teóricos y prácticos en instituciones de educación superior nacionales e internacionales. Los practicantes que hicieron efectiva la oferta de movilidad estuvieron inscritos en los ejes especializantes de Comunicación Organizacional, Comunicación Periodística, Comunicación y Educación, Producción en Medios y Comunicación Política.
- La realización de las prácticas profesionales universitarias a través de los ejes especializantes, van ampliando los contextos de intervención para los estudiantes de Ciencias de la Comunicación.
- La vinculación universitaria que se está fomentando a través de esta actividad académica ha abierto espacios con pequeños y medianos empresarios, líderes de organizaciones no gubernamentales, funcionarios públicos quienes han confiado en la comunidad docente y estudiantil para desarrollar proyectos de beneficio directo a sus organizaciones y a la sociedad en general.
- Si bien la Universidad y las autoridades académicas son las mayores responsables de negociar espacios para la profesionalización de los estudiantes en los diversos sectores, hay que decir también que los maestros y estudiantes universitarios han sido capaces de gestionarlos y conseguirlos.

La experiencia de los estudiantes en las organizaciones a través de las prácticas profesionales los ha llevado a involucrarse en la investigación para el diagnóstico, intervención y evaluación de comunicación enriqueciendo su formación académica y profesional.

La investigación los ha llevado a realizar propuestas de comunicación acordes a las necesidades de la organización por que no pueden proponer cambios o mejoras en este ámbito sin el diagnóstico correspondiente. Esta experiencia no solo les da la oportunidad de ser evaluados semestralmente, sino a alcanzar la titulación.

Trabajos que dan cuenta de lo anterior son algunos de los presentados durante el 2011 y 2012 :

• La relación de la Orquesta filarmónica de Sonora y su público en Hermosillo.
• La Investigación de la comunicación en México: Diagnóstico de comunicación externa en TELEMEX.
• La Investigación de la comunicación organizacional en PYMES. Un análisis del fenómeno comunicativo en el primer cuadro de la ciudad de Hermosillo, Sonora.
• Diagnóstico de comunicación educativa: padres de familia-docentes de la primaria “Profesor Humberto Villela Lugo”.
• Percepción de los clientes sobre la imagen y calidad de servicio de supermercados Santa Fe de Hermosillo, Sonora.
• Percepción y valoración del cliente sobre la comunicación y servicios de una empresa de televisión de paga.
• Oficina de Enlace Social: estructura organizacional para su establecimiento en Mexicana de Cobre de Grupo México, Nacozari de García, Sonora.
• Comunicación Organizacional en una empresa salinera: Propuesta de manual organizativo.
• Estrategias de Difusión para el sistema informativo digital en pantallas de la Universidad de Sonora.
• Diagnóstico de la estrategia de vinculación: Primer Festival del Patrimonio regional “Cultural es...” de la oficina de enlace social de Mexicana de Cobre con la comunidad de Nacozari de García, Sonora.
• Comunicación interna, satisfacción laboral y motivacional en las empresas Electro Controles del Noroeste S.A de C.V.
• Plan Estratégico de mercadotecnia digital, para el posicionamiento de la marca PORTO ALEGRE.
• Plan de Comunicación externa para la Dirección General de Atención a Migrantes internacionales de la Secretaría de Gobierno del Estado de Sonora.
• Diagnóstico de Comunicación interna en COTSCO, Hermosillo, Sonora.
• Diagnóstico de las condiciones educativas en la enseñanza de iniciación musical en los talleres libres del Departamento en Bellas Artes de la universidad de Sonora.
• Diagnóstico de Comunicación externa, en el programa “la vaquita marina” para la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente: PROFEPA.

CONCLUSIONES

La interrelación entre estudiantes y maestros de prácticas profesionales con las organizaciones ha generado mayor coordinación y actualización de contenidos de las materias con los seminarios teóricos, metodológicos y las optativas correspondientes.

El estudiante al verse comprometido doblemente, con la carrera y con la organización, que le permite aplicar sus conocimientos, se ve mayormente beneficiado con los proyectos de diagnóstico, intervención y evaluación de la comunicación al implicar la responsabilidad del maestro que lo guía desde el aula y el personal directivo de la organización que funge de enlace y que le brinda condiciones para su desempeño al interior de la misma.

Si bien las prácticas profesionales de comunicación ejercidas a través de los seis ejes especializantes del plan 2004-2 sustituyeron los seminarios de investigación del plan anterior (85-2) esto no significa que la investigación se vea desfavorecida en la formación académica y profesional de los estudiantes, al contrario es parte esencial de dicho proceso.

Aun cuando los estudiantes puedan elegir otras opciones de titulación como promedio o CENEVAL entre otras, la investigación realizada en los tres últimos semestres de su carrera se hace presente en su formación y en la exposición de los hallazgos, a los directivos de las organizaciones donde realizan sus prácticas, además de quedar registrada su actividad académica en formatos de la Coordinación de prácticas profesionales como una importante evidencia.

Por último, podemos decir que el acercamiento con las organizaciones ha fortalecido la imagen y capacidad de trabajo del comunicólogo al apreciar en los estudiantes, sus conocimientos y habilidades profesionales a través del desarrollo de sus prácticas.

REFERENCIAS

Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la comunicación 2004-2

Plan de Desarrollo Institucional 2005-2009 de la Universidad de Sonora

Reglamento General de Prácticas Profesionales

ACREDITACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE LA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA. SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS EN MÉXICO.



ACREDITACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE LA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA. SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS EN MÉXICO.

Eduardo Alfredo Zarza Meza

anpromar@prodigy.net.mx

Universidad Veracruzana

Miguel Castillo González

jlmcg@prodigy.net.mx

Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

El Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A. C., CACEB, A.C., creado el 19 de octubre del 2002 y reconocido como organismo acreditador el 6 de abril del 2006, tiene el objetivo de realizar los procesos de acreditación de programas educativos de la Licenciatura en Biología, formación de evaluadores acreditadores en el área y emitir dictámenes finales de acreditación de este tipo de programas educativos.

En México se imparten un total de 136 carreras relacionadas con las Ciencias Biológicas de estas 69 corresponden a la Licenciatura en Biología de las cuales se han atendido 43.

Hasta el año 2012, existen 42 programas acreditados pertenecientes a universidades públicas y uno a una privada.

La Acreditación implica un proceso de evaluación para contribuir a mejorar la calidad académica de las Instituciones y de sus planes y programas de estudio, dada las repercusiones que tienen en su ejercicio profesional.

Uno de los grandes objetivos de nuestro país en materia educativa es la de elevar la calidad de la misma a través de un proceso permanente de modernización, con esto se puede dar respuesta a nivel internacional a las demandas planteadas por la globalización económica y con el intercambio de recursos humanos calificados.

La Acreditación juega un papel de vital importancia, para promover cambios en la organización, homologación y la eficiencia de la Educación Superior. Además de facilitar el acceso a fuentes de financiamiento nacionales y extranjeras cuya base de otorgamiento sea la Acreditación.

La Acreditación de Instituciones, Programas, grados o currículo con una decidida intervención de la sociedad civil ha sido un modelo fuertemente impulsado por los países que han tenido una amplia experiencia al respecto. Así mismo, que las solicitudes para la Acreditación sean voluntarias y sin la intermediación del Estado.

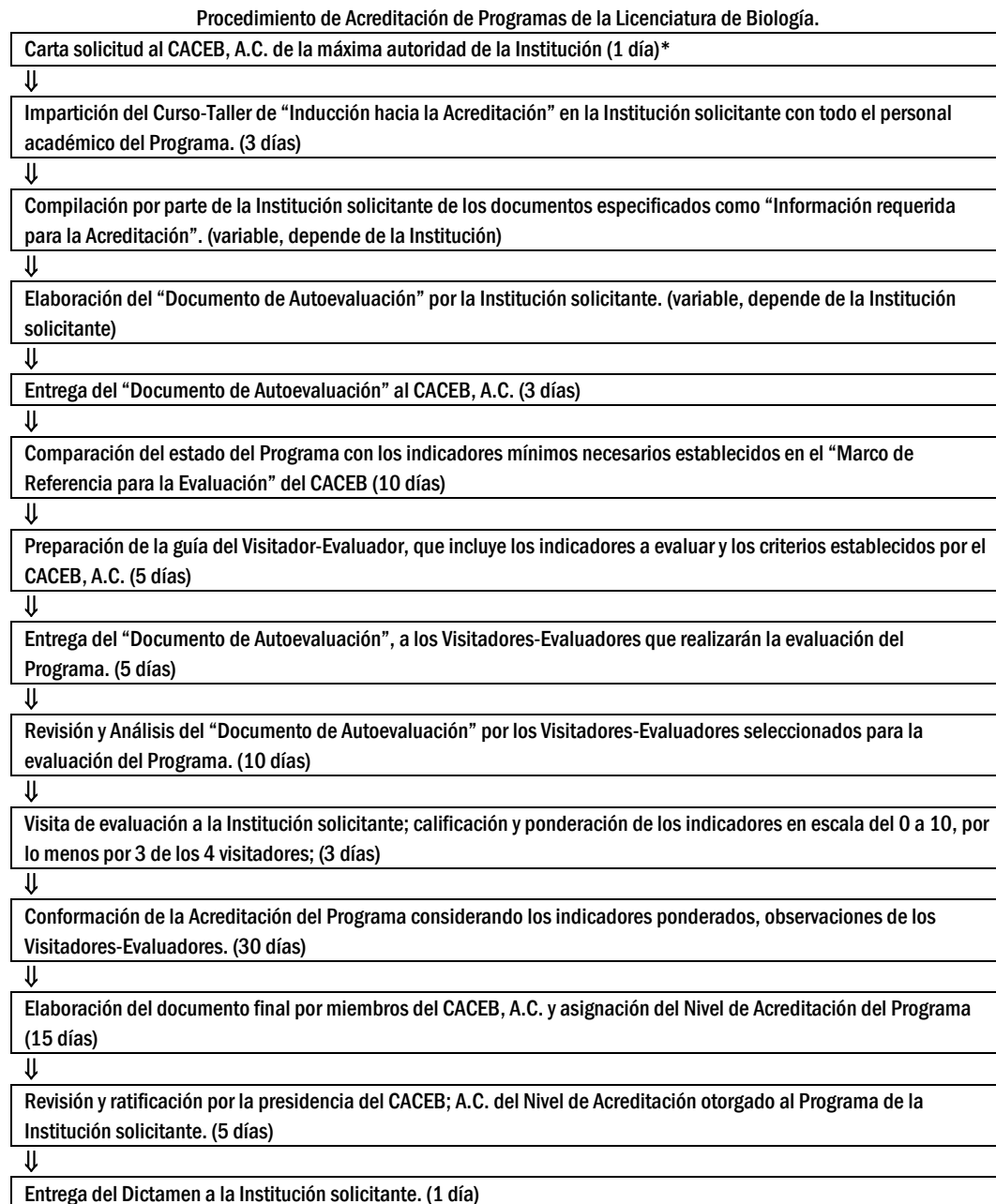
En este sentido el primer antecedente en torno a la evaluación de los programas de las Ciencias Biológicas lo representan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) creados en 1991, conformado por 9 Comités, uno de ellos el Comité de Ciencias Naturales y Exactas, responsable de la evaluación diagnóstica de los programas educativos de la Licenciatura en Biología, enfocada en una primer etapa a conocer el estatus de las diferentes ofertas educativas en este rubro.

Posteriormente en el 2000 se crea el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C., reconocido por la Secretaría de Educación Pública de México, para conferir reconocimiento formal a organismos cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan las instituciones públicas y particulares, previa evaluación, de su procedimiento, objetividad, código de ética e imparcialidad. El 20 de mayo del 2001, el COPAES, A.C. emite la

convocatoria para que las organizaciones civiles interesadas participen para obtener reconocimiento formal como organismos acreditadores de programas académicos de nivel superior.

El Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A. C., CACEB, A.C., creado el 19 de octubre del 2002 y reconocido como organismo acreditador el 6 de abril del 2006, tiene el objetivo de realizar los procesos de acreditación de programas educativos de la Licenciatura en Biología, formación de evaluadores acreditadores en el área y emitir dictámenes finales de acreditación de este tipo de programas educativos.

1. PROCEDIMIENTO PARA LA ACREDITACIÓN



(*) Entre paréntesis se indican los tiempos estimados de cada actividad.

2. EQUIPO DE VISITADORES-EVALUADORES

A la fecha el CACEB, A. C. cuenta con un padrón de 74 Acreditadores los cuales son capacitados previamente a través del Curso-Taller de “Inducción hacia la Acreditación de la Licenciatura en Biología”, reuniendo los siguientes requisitos

- Respaldo institucional para la realización de esta actividad.
- Currículum Vitae en extenso, sin comprobantes.
- Carta de acreditación del candidato, indicando su disponibilidad de viajar.
- Tener reconocimiento académico.
- Tener experiencia docente.
- Tener experiencia profesional no docente.
- Tener estudios de posgrado.
- Compromiso de cumplir con el Código de Ética del CACEB, A.C.

En el 2012 el Comité de Acreditación actualizó el proceso de evaluación de acuerdo a la metodología planteada por el COPAES, A. C., conformándose el Comité de Ciencias Biológicas Agropecuarias y Pesqueras que implicó la participación de los organismos acreditadores; COMEEA, A. C., Canivete, A. C. el Comité de Acreditación de la AMPROMAR, A. C., y el propio CACEB, A. C.

Este Comité, ha efectuado con estas tres versiones de su marco de referencia a través de más de una década de trabajo, en un proceso continuo y dinámico, en atención a las necesidades de las políticas de la SEP, de la ANUIES y del COPAES.

De acuerdo con lo anterior se tienen 10 categorías con los siguientes indicadores:

Categoría	Indicadores
5.1. Personal académico	18
5.2. Alumnos	13
5.3. Curricular	14
5.4. Evaluación del aprendizaje	3
5.5. Formación integral	5
5.6. Servicios de apoyo para el aprendizaje	12
5.7. Vinculación – Extensión	10
5.8. Investigación	10
5.9. Infraestructura y equipamiento	11
5.10. Gestión administrativa y financiamiento	11
Total	107

3. UNIVERSO DE TRABAJO

En México existen 136 carreras relacionadas con las Ciencias Biológicas desglosadas de la siguiente forma:

Licenciatura	Programas	Matrícula
Nacional	2'296,381	
Biología	69	22,667
Ingeniería en Biotecnología	22	3,135
Ciencias Ambientales	12	1,644
Ingeniería Ambiental	33	4,646
Total	136	32,092
Porcentaje	1.3 %	

En el año 2009 la matrícula a nivel nacional fue de 2'087,698 alumnos y en el área de las Ciencias Biológicas de 32,092, lo que representa el 1.3 % de la Matrícula Nacional.

Las cifras son por demás contundentes y es prioritaria la atención de esta área ya que es prioritaria en el desarrollo de nuestro país ya que atienden aspectos de vital importancia como la contaminación, biodiversidad, generación de alimentos tanto orgánicos como transgénicos la atención de enfermedades terminales con la producción de nuevos fármacos, etc.

En este contexto el CACEB, A. C. se aboco en primera instancia a la atención de la Licenciatura en Biología teniendo a la fecha un total de 43 Programas Acreditados de los cuales 7 están re acreditados lo que representa haber atendido el 63 % del total de Programas de Biología.

BIBLIOGRAFIA

Comité de Ciencias Agropecuarias y Pesqueras, Marco de Referencia para la Evaluación. CIEES-SEP- ANUIES 1994, México, 86 pp.

Comité de Ciencias Agropecuarias y Pesqueras, Marco de Referencia para la Evaluación. CIEES-SEP- ANUIES 2001, México, 86 pp.

Comité de Ciencias Naturales y Exactas, Marco de Referencia para la Evaluación. CIEES-SEP- ANUIES 2002, México, 86 pp.

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), Marco General para los procesos de acreditación de programas académicos de nivel superior, México, 2001.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), Marco de referencia general de los CIEES para evaluar las funciones y los programas educativos de las instituciones de educación superior. CIEES, México, 2002.

Comité de Acreditación para la Licenciatura en Biología (CACEB), Metodología para la acreditación de la licenciatura en biología. CACEB, A. C., México, 2002.

“Metodología para la Acreditación de la Licenciatura en Biología”

Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A. C., CACEB, A.C. 2008

“Metodología para la Acreditación de la Licenciatura en Biología”

Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A. C., CACEB, A.C. 2012

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Anuario Estadístico 2009, Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. ANUIES, México, 2009.

“Metodología para la Acreditación de la Licenciatura en Biología”

Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A. C., CACEB, A.C. 2008

COPAES, A.C. 2012.- Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas de Nivel Superior -2012, del COPAES

COPAES, A.C. 2012.- Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas de Nivel Superior -2012; Anexos 1 -6.

