

Certificación de Instituciones de Educación Superior

Juan Ramírez Marín



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MEXICO



Casa abierta al tiempo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA



Serie Amarilla
Temas Políticos y Sociales

Julio de 2008

CERTIFICACIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Derechos Reservados:



La reproducción parcial o total de este libro, sin la autorización previa de la Cámara de Diputados, dará lugar a las sanciones previstas por la ley.

© Marzo de 2007

Presidente de la Cámara de Diputados

Dip. Zavaleta Salgado Ruth

Junta de Coordinación Política

Presidente

Dip. Larios Córdova Héctor

Integrantes

Dip. Cantú Garza Ricardo

Dip. Chanona Burguete Alejandro

Dip. Gamboa Patrón Emilio

Dip. González Garza Javier

Dip. Lavara Mejía Gloria

Dip. Marina Arvizú Rivas Aída

Dip. Rodríguez Luna Silvia

Secretario General

Dr. Haro Bélchez Guillermo Javier

Secretario de Servicios Parlamentarios

Lic. Suárez Licono Emilio

**Secretario de Servicios Administrativos
Y Financieros**

Lic. Noble San Román Rodolfo

**Director General del Centro de
Estudios de Derecho e
Investigaciones Parlamentarias**

Dr. Trejo Cerda Onosandro

Coordinación y Revisión Editorial

Lic. Velázquez Gallegos Rafael

Mtro. Noguerrón de la Roquette Pedro

Portada y Diseño Interior

Ayala López Humberto



**Comité del Centro de Estudios de Derecho e
Investigaciones Parlamentarias**

Presidente

Dip. Ríos Camarena Alfredo

Secretarios

Dip. Moreno Álvarez Mario Eduardo

Dip. Márquez Madrid Camerino Eleazar

Integrantes

Amaro Corona Alberto

Batres Guadarrama Valentina Valia

Borrego Estrada Felipe

Castillo Romero Patricia Obdulia de Jesús

Chaurand Arzate Carlos

Díaz Gordillo Martha Cecilia

Espinoza Lazcano Jaime

García Ulloa Silvano

Gutiérrez Aguilar Miguel Ángel

Jacquesy Medina José

López Adame Antonio Xavier

Macías Zambrano Gustavo

Monraz Ibarra Miguel Ángel

Navarro Sugich Carlos Alberto

Palma César Víctor Samuel

Quiñones Canales Lourdes

Sánchez Gil Carlos René

**CERTIFICACIÓN DE INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Juan Ramírez Marín*

*Dr. Juan Ramírez Marín * Doctor en Derecho por la Universidad Anáhuac. Director de Proyecto del Centro de Estudios de Derecho e Investigaciones Parlamentarias

I. Introducción

El planeta se encuentra en un proceso de transición, caracterizado por una creciente interdependencia en las relaciones económicas internacionales. La búsqueda por optimizar recursos ha llevado a las empresas a distribuir por el mundo las fases de sus procesos productivos, aprovechando las ventajas de distintas zonas geográficas; la necesidad de una mayor movilidad del capital para mejorar su rentabilidad, y asegurar fuentes de financiamiento, integrando los principales mercados financieros del mundo, todo esto apoyado por los avances en las telecomunicaciones, la informática y los procesos de modernización industrial. Ese incremento de la producción en un contexto de mercados restringidos, ha exacerbado la competencia internacional, dando lugar a acuerdos regionales.

Los países han eliminado progresivamente las barreras que protegían sus plantas productivas, para lograr mayor eficiencia, especialización y crecimiento económico. Una de las ventajas de la economía global es la generación de conocimientos y la formación de recursos humanos calificados para sustentar esfuerzos de investigación y desarrollo, y ampliar la disponibilidad de fuerza laboral altamente productiva que apoye la modernización de la industria (Ferrer, 1993).

Esto implica esfuerzos educativos importantes sobre todo en educación básica y superior. La primera, proporciona conocimientos y habilidades elementales a la fuerza laboral, facilitando su capacitación para el trabajo y su incorporación a empleos productivos; la segunda, forma profesionistas y científicos, que alientan la innovación y la generación de fuentes endógenas de crecimiento.

Por eso, en la Unión Europea se avanza aceleradamente en los aspectos educativos que permitan el libre intercambio de profesionistas de todos los Estados de la Unión.

En nuestro continente, la integración norteamericana, ha inducido cambios en todos los ámbitos de las relaciones económicas y sociales de la región. Los tres países han reforzado sus ventajas competitivas fortaleciendo sus respectivos sistemas educativos (SES) como medida estratégica, que se han modernizado para adecuarse a las nuevas condiciones y retos. El establecimiento de sistemas de certificación y acreditación que agilicen la movilidad de profesionistas en condiciones de competencia equitativa y el impulso a líneas de investigación

prioritarias para el desarrollo nacional, son asuntos fundamentales en los que la educación superior será de gran envergadura.

Si bien los SES desempeñan un papel central, es necesario que se avance en la reducción de las asimetrías existentes, que afectan principalmente a México y Canadá, y resultan de la calidad de los servicios ofrecidos por las instituciones de educación superior (IES) y su grado de vinculación al sector productivo, cobertura, montos y fuentes de financiamiento para la enseñanza y la investigación.

II. Caracterización de los Sistemas de Educación Superior (SES)

Analizando los países del TLC, en **EUA** no existe propiamente un sistema nacional de educación superior. Las IES se organizan y toman decisiones descentralizadamente, de acuerdo con una legislación estatal que sigue estándares aprobados por organizaciones acreditadoras regionales **no** gubernamentales.

No obstante, existe un Departamento de Educación federal que influye sobre los programas de estudio de las IES mediante una política de subsidios. La incidencia gubernamental en la vida interna de las IES es mínima, lo que garantiza una gran libertad para decidir planes de estudio, formas de organización, métodos de enseñanza, niveles y distribución del gasto. Las estructuras administrativas están conformadas por una junta de gobierno integrada por personas externas a la institución, que nombra a un presidente, auxiliado por un grupo de colaboradores que lo apoyan en la administración financiera y de instalaciones, relaciones públicas y asuntos estudiantiles. La toma de decisiones sobre asuntos académicos es, básicamente, responsabilidad de los profesores de cada departamento, cuyas propuestas son evaluadas por un grupo de decanos de la institución.

Predomina el modelo de organización departamental y la currícula semi-flexible permite participación activa de los alumnos para elegir su carga académica. En la licenciatura se enfatiza una formación de carácter general, aunque en los últimos años de la carrera suele impartirse educación especializada. Los mecanismos de titulación priorizan la obtención de los créditos necesarios que marca el programa de estudios, sin requisitos adicionales como el servicio social o la elaboración de tesis.

La maestría proporciona conocimientos y habilidades para el desempeño profesional, mientras el doctorado está orientado a la formación de investigadores a través del desarrollo de un proyecto de investigación. El modelo privilegia el vínculo docencia - investigación y el de ésta con las necesidades de la sociedad y los requerimientos del sector productivo. A los profesores se les exige contacto permanente con la investigación, siendo usual, por la competencia para conservar la titularidad de una plaza docente, que se requiera poseer un doctorado y publicar frecuentemente los resultados de sus investigaciones.¹

En **Canadá** la educación superior es impartida por 69 universidades con facultad para otorgar grados académicos y 201 colegios públicos comunitarios y/o regionales que ofrecen programas semiprofesionales técnicos y vocacionales. Son coordinados por los gobiernos provinciales, **no** existe un sistema nacional, **ni** una política sectorial nacional que coordine y planifique sus actividades. La injerencia de los gobiernos provinciales en la vida institucional varía según se trate de colegios o universidades; en los primeros, es abierta en rubros como el régimen de estudios, contenidos programáticos y condiciones laborales del personal docente, condicionando las asignaciones presupuestales a la

¹Existen aproximadamente 3,300 instituciones que imparten educación superior, de las cuales el 44.9% son públicas y el 55.1% privadas: atienden al 78.6% y 21.4 % respectivamente, de una matrícula global de más de 16 millones de estudiantes, que ha registrado una notoria expansión, pues entre 1980 y 1985, las tasas de escolarización bruta eran de 55.6 y 60.7% respectivamente y los estudiantes atendidos por cada 100,000 habitantes, pasaron de 5,311 y 5,136 respectivamente, a 5,652 para 1992. El crecimiento de la matrícula se vio influido por la expansión del número de estudiantes extranjeros, superior a medio millón. En cuanto a los docentes, su comportamiento fue similar, pues la tasa de crecimiento en 1985 - 1990, (4.4% anual), fue mayor que la de la matrícula, y alcanzó un promedio de un profesor por cada 18 alumnos.

El 80.8% del financiamiento del sistema educativo es básicamente público (en su mayoría recursos de gobiernos estatales y locales), contra 19.2% del sector privado. En 1990, alcanzó un monto equivalente al 5.3% del PNB. En educación superior, donde la participación privada es mayor que en los otros niveles, 40% aproximadamente, el gasto público fue de 2.7% del PNB.

La investigación en las IES está estrechamente conectada con las necesidades sociales y del sector productivo, lo que explica la amplia participación del sector privado en su financiamiento. De los recursos asignados a investigación y desarrollo (ID) en 1991, el 46.8% provino del gobierno, el 50.7% de la industria y el resto de fuentes diversas. Si bien la contribución de las IES en investigación es importante, la mayor parte se realiza en centros gubernamentales y privados independientes. Del gasto público sectorial que alcanzó el 2.6% del PNB en 1991, sólo la sexta parte se gastó en las IES (equivalente al 0.45% del PNB).

implementación de sus recomendaciones.

Las universidades, en cambio gozan de autonomía jurídica y administrativa, lo que les permite administrar con independencia sus bienes, personal, recursos y políticas educativas. En consecuencia, también definen independientemente sus prioridades, objetivos y estrategias, y planifican sus actividades. Las decisiones internas son tomadas por consejos de gobierno integrados por ciudadanos provenientes del medio profesional o empresarial, mientras las decisiones académicas dependen de un consejo académico. Ambos consejos tratan de implementar las sugerencias gubernamentales en materia educativa, coadyuvando a su ejecución, sin desatender inquietudes y necesidades que surgen de las propias IES.

Los programas de estudio están estructurados por una currícula básica, con gran libertad para elegir cursos opcionales. La enseñanza en las licenciaturas proporciona una instrucción general, mientras los posgrados, se orientan a la especialización. Como respuesta a las necesidades de actualización profesional permanente, las universidades promueven cursos *ex profeso* para profesionistas en funciones. Para ampliar la cobertura educativa y hacer llegar el servicio a las zonas alejadas de los centros universitarios, se han implementado programas de educación a distancia y de extensión, con el objetivo de elevar los niveles de instrucción de la comunidad, con programas especiales a estudiantes no tradicionales y sectores sociales que no pueden o no quieren someterse a los rigores de la educación escolarizada. ²

²Estas políticas han contribuido a elevar la cobertura de la educación superior (se duplicó entre 1980 y 1992), considerando la tasa de escolarización bruta (pasó de 51.6% a 102.9%). Entre 1980 y 1991 la matrícula se expandió 2.2 veces (crecimiento promedio anual del 7.4%). Dicho crecimiento no fue acompañado por una tendencia similar en el número de profesores, que creció a tasas de 2.1% y 2.6%, respectivamente (se incrementó el promedio de alumnos por maestro de 17 a 29 entre 1980 y 1991).

El gasto público en educación alcanzó en 1992 el 7.6% del PNB (frente al 6.9% de 1980). Sin embargo, la parte destinada a educación superior se mantuvo constante, 2.1% en 1980 y 2.2% en 1990. Las fuentes de financiamiento de la educación superior son, en orden de importancia: los gobiernos provinciales, presupuesto federal, cuotas de inscripción y otras. Pero gran parte de los fondos provinciales al SES, son aportados por la federación a través de transferencias y partidas especiales. En consecuencia, hay un SES muy dependiente financieramente del presupuesto federal, que aporta más del 80% de los recursos, pero operativamente autónomo, lo que genera conflictos frecuentes que han llevado a las autoridades federales, a tratar de replantear las condiciones.

En las universidades, la investigación, su vinculación a la docencia y las exigencias de la sociedad constituye una prioridad. El financiamiento para estas actividades

En **México**, la educación superior está organizada en un sistema nacional regulado por la SEP y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con influencia determinante sobre las IES, a través de la validación de cursos y programas académicos, evaluación de la calidad y asignación de recursos financieros.

Dicho sistema funciona a través de mecanismos que no permiten respuestas ágiles a las necesidades de cambio derivadas de la dinámica social, lo que ocasiona un rezago creciente entre lo que ofrecen las IES y lo que demanda la sociedad. En términos generales, se pueden distinguir dos formas de organización mediante las cuales las IES toman decisiones: vertical alrededor de la máxima autoridad, y horizontal alrededor de órganos colegiados.

La organización predominante es de escuelas y facultades, que establece barreras, en la práctica infranqueables, entre distintas ramas del saber, lo que determina un acercamiento fragmentado al conocimiento profesional, que afecta la calidad educativa. La formación se orienta a la especialización temprana, que brinda pocas posibilidades de movimientos laterales, pues la currícula rígida permite pocas posibilidades de diversificación una vez iniciado un programa de estudios.³

proviene sobre todo del gobierno federal. Los fondos privados regularmente apoyan proyectos vinculados a necesidades específicas, mientras los fondos federales buscan estimular líneas de investigación estratégicas para el desarrollo nacional. Los recursos son canalizados a través de consejos de investigación que deciden su asignación con base en recomendaciones de expertos. El gasto nacional en investigación y desarrollo alcanzó en 1991 el 1.4% del PIB.

³En 1993, sólo el 27% del personal académico tenía estudios posteriores a licenciatura: 8% de especialidad, 16% de maestría y 3% de doctorado. Para 1995, el % había subido a 31.4%, distribuido: 8.6%, 17.7% y 5.1% respectivamente. La limitada formación de posgrado del personal académico, se explica, en parte, por la dificultad de evaluar la calidad y regular el ingreso, permanencia y promoción del personal docente y de investigación, así como reestructurar la vida académica universitaria. Fue necesario contratar e instrumentar aceleradamente la formación de profesores para atender el fuerte crecimiento de la matrícula. En consecuencia, la gran mayoría están desligados de la investigación. La politización de la vida universitaria y la restricción salarial, sustentada en criterios de productividad, han sido también frenos para elevar la calidad. El grado de cobertura del SES es relativamente bajo (tasa de escolaridad, 13.8% para 1993, con alrededor de 1.3 millones de estudiantes). La matrícula creció a una tasa media de 5.8% anual (1980-1985), mientras que en 1985-1993 lo hizo al 1.8%; el número de estudiantes por cada 100,000 habitantes pasó de 1,387 (1980) a 1,598 (1985) y 1,477 en 1992. Quizá el cambio de tendencia está ligado al abandono de la política de masificación de la educación superior y a una estrategia de cobertura más selectiva para elevar la calidad del servicio; el rápido incremento del personal docente tal vez

La responsabilidad de la investigación recae básicamente en las IES, que normalmente no cuentan con la infraestructura y personal suficiente. Una de las grandes deficiencias de la política sectorial ha sido su incapacidad para constituir un sólido sistema de investigación científica y tecnológica que permita la formación de cuadros altamente capacitados. Entre las causas más importantes están la ausencia de una definición de prioridades nacionales, la mejoría del presupuesto disponible; deficiencias del sistema educativo en materia de formación de personal; limitados estímulos a la investigación y la excelencia, desinterés del sector privado por la investigación y restricciones del gasto público (0.06% del PIB en 1991).

En el campo de la educación superior, dependiendo de las condiciones de cada una de las naciones socias del TLC, los debates han girado básicamente en torno a tres puntos centrales:

1. el papel de la educación superior como estrategia para combatir las asimetrías económicas, lo que involucra las asimetrías de los SES y su impacto en la creación de ventajas competitivas nacionales;
2. la regulación de la movilidad profesional intrarregional bajo condiciones de equidad y

obedeció a que se incluyeron todos los profesores, independientemente del número de horas laboradas, pues si se consideraran únicamente los de tiempo completo, la cifra de alumnos por profesor se elevaría considerablemente.

La educación superior se concentra en instituciones dependientes del erario, que no pueden consolidar fuentes alternativas de ingresos para proyectos de desarrollo académico, investigación e institucionales. De las aproximadamente 650 instituciones que componen el SES (universidades, tecnológicos y normales), 352 son públicas y 298 privadas. Las primeras atienden el 72.7% (1993) de la matrícula nacional, con subsidios federales y estatales y en una proporción mínima con recursos propios; las segundas dan cobertura al 27.3% (1993) restante, con recursos generados por los servicios ofrecidos.

El gasto federal en educación superior disminuyó desde principios de los ochenta, observando un ligero repunte en años recientes; no obstante, no ha logrado recuperar dichos niveles. En 1980 se destinaba el 0.68% del PIB, registrándose desde 1982 una tendencia decreciente que llegó a su nivel más bajo en 1990 (0.43% del PIB); a partir de ese año hubo una recuperación que llevó en 1993 al 0.48%. Sin embargo, la recuperación del gasto público en educación superior es lenta, mientras que la demanda de recursos de las IES crece aceleradamente. Lo anterior contrasta con el comportamiento del gasto federal en todo el sistema educativo nacional, que se ha duplicado en términos de su participación en el PIB en 1980-1994 (de 3.3% a 6.1%). En otras palabras, la educación superior ha perdido prioridad en la política educativa, orientada sobre todo a apoyar la educación básica.

3. el establecimiento de sistemas de certificación y acreditación comunes, así como la cooperación interinstitucional intergubernamental para impulsar el desarrollo regional bajo condiciones más armónicas.

III. Asimetrías

Uno de los rasgos distintivos de la integración en el TLC es su carácter asimétrico, tanto por el tamaño y grado de desarrollo de las economías, como por las características desiguales (organización, calidad, cobertura y potencialidades) de los sistemas educativos, y en particular de la educación superior, necesaria para impulsar la competitividad. Destacan los riesgos para México y Canadá, en un contexto en que la generación de conocimientos y la formación de profesionistas competentes tienen carácter estratégico para el desarrollo nacional. Por eso, se ha señalado la necesidad de combatir dichas asimetrías, como condición para que el proceso de integración pueda avanzar en el futuro.

Una estrategia basada en la educación superior para combatir las asimetrías económicas, requiere privilegiar políticas para elevar la calidad de las IES y su vinculación a las necesidades del sector productivo. Las IES deben convertirse en centros de investigación capaces de proporcionar servicios tecnológicos a las empresas domésticas para que eleven su productividad y competitividad internacional. El esfuerzo para apoyar a las medianas y grandes empresas del sector moderno de la economía, debe complementarse con una colaboración más estrecha hacia las pequeñas empresas, en materia de asistencia técnica, capacitación y recapacitación de personal profesional. Eso supondría reformar los criterios con que actualmente operan las IES en México, para contribuir a la reducción de las disparidades en los sistemas de educación superior.

A principios de este milenio, en términos de cobertura, el SES canadiense es el más desarrollado, aventajando incluso al de EUA; el primero es 7.5 veces mayor que el mexicano (considerando la tasa de escolarización bruta) y 4.8 (tomando como referencia el número de estudiantes por cada 100,000 habitantes); el segundo es 5.8 y 3.8 veces mayor que el de México si se consideran los mismos indicadores. Esto es resultado de muchas décadas de esfuerzos desiguales, y distintas

condiciones históricas, así como de una política retroactiva en el caso de México, que a diferencia de sus socios, ha abandonado la política de masificación de la enseñanza superior.

Los presupuestos públicos para la educación superior de EUA y Canadá, son aproximadamente 8.7 y 5.8 veces mayores que el de México, lo cual se traduce en un gasto promedio por estudiante de US \$10,561, 6,233 y 1,404, que significan diferencias de 7.5 a 1 y de 4.4 a 1 respectivamente. Canadá y México observan una elevada dependencia con respecto al financiamiento público, mientras que las IES estadounidenses han logrado consolidar un alto grado de autonomía financiera, con participación privada cercana al 40%. En materia de investigación se observa algo parecido con montos 76 (USA) y 4 (Canadá) veces mayores que los destinados en México. En el caso de EUA, 50.7% de los recursos totales asignados en investigación y desarrollo experimental provienen de la industria, 41.3% en el caso de Canadá, mientras en México dicho porcentaje es inferior al 5%.

Esas cifras se traducen en diferente disponibilidad de recursos humanos de alta calificación: mientras en EUA existen alrededor de 3,873 científicos e ingenieros por cada millón de habitantes, en Canadá 2,322, en México sólo 226; mientras que en los dos primeros países la fuerza laboral con estudios superiores representa el 35.6% y el 35.9% del total, en el caso de México es el 10.8%. Las diferencias en el financiamiento implican diferencias significativas en instalaciones, laboratorios, bibliotecas, número y calidad de los proyectos de investigación, plantilla de investigadores, etc. Esto tiene un impacto decisivo en el desarrollo científico y tecnológico y, por tanto, en la competitividad de las empresas domésticas y de la economía en su conjunto.

Más allá de las cifras, hay aspectos cualitativos, como el organizacional, que define distintos grados de independencia de las IES con respecto a la autoridad gubernamental, lo cual les confiere diferentes posibilidades innovadoras y de adaptación a una realidad cambiante.

Mientras en **México** existe un SES muy centralizado en las instancias federales responsables del sistema educativo, en Canadá y EUA las IES gozan de mucha autonomía para implementar reformas internas al margen de las decisiones gubernamentales, siendo común que esas propuestas de reforma se generen internamente en procesos que involucran a toda la comunidad académica.

La definición de las currícula escolares en México es rígida, y orientada a la especialización en la licenciatura; en EUA y Canadá es más flexible y presenta múltiples opciones adaptables al interés cada estudiante, proporcionando una formación menos especializada pero más integral, polivalente y adaptada a las necesidades del alumno. En EUA y Canadá tener un doctorado y realizar investigación es requisito casi indispensable para todo académico que se desempeña en una universidad o centro de investigación; en ambos casos es requisito un alto nivel de productividad medido por la publicación periódica en revistas científicas de circulación internacional. En México, sólo el 1.9% de los académicos adscrito a IES posee estudios de doctorado y únicamente el 7.8% realiza tareas de investigación.

En EUA y Canadá el posgrado constituye un eslabón para la formación de investigadores; en México, por el contrario, está orientado bajo los mismos criterios que la licenciatura, si acaso con mayores exigencias formales y menores preocupaciones pedagógicas; la investigación es una actividad marginal que complementa la carga de cursos teóricos. Los resultados son contrastantes: mientras que los primeros tienen bajos niveles de deserción, altos niveles de graduación y recursos humanos con habilidades para la investigación, en México persisten elevados índices de deserción, baja graduación y un alto grado de improvisación.

En el aspecto cualitativo, en México y Canadá se han dado pasos importantes para la reestructuración de los sistemas organizacionales, siguiendo el modelo estadounidense. En México, se está impulsando la departamentalización de las universidades, sistemas curriculares más flexibles y mayor participación privada en el financiamiento de las IES y las actividades de investigación. Este último aspecto ha estado también en el debate sobre la educación superior canadiense.

Si bien el problema de la baja calidad de la educación superior afecta principalmente a México, en los últimos años se ha dado un proceso de deterioro cualitativo en todos los niveles educativos en Canadá y sobre todo en EUA, donde se observa en una caída ininterrumpida (1967-1991), en los resultados del "*Scholastic Aptitude Test*" (SAT) y un estancamiento en otras pruebas como la de matemáticas del "*American College Testing*" (ACT), asociada, entre otros factores, a la imposición de restricciones financieras a las IES que reciben recursos públicos y a la acelerada expansión de la cobertura ocurrida en los

últimos años.

La integración económica plantea desafíos que requieren una mayor cooperación entre las IES de los países socios. Por ejemplo, un conocimiento más profundo de los otros países sobre aspectos claves para el ejercicio profesional transfronterizo (cultura, idioma, idiosincracia, marco legal, etc.), lo que genera la necesidad de mayor intercambio de información, alumnos y recursos humanos, así como programas de estudio conjuntos, que formen profesionistas capaces de desempeñarse indistintamente en toda la región. En ese sentido, es deseable avanzar en la sistematización del intercambio de información entre las IES y fortalecer la colaboración interinstitucional en todos sus niveles.

Aunque existe la necesidad de homogenizar la calidad de las IES, de los programas educativos y del sistema de acreditación para facilitar la movilidad de profesionistas, esto **no** será posible si no se reducen las brechas entre los SES. Se deben implementar programas multinacionales de formación de recursos humanos, asesoría y apoyo financiero para dinamizar el desarrollo educativo donde haya rezagos, fomentando proyectos académicos y de investigación conjuntos, fortaleciendo la comunicación entre comisiones y asociaciones profesionales encargadas de tratar los problemas relacionados con la evaluación y la acreditación.⁴

Debieran racionalizarse los recursos de la región, compartiendo su uso, sobre todo en los posgrados, donde la infraestructura física y humana de calidad resulta altamente costosa. Pueden establecerse acuerdos que permitan el aprovechamiento multinacional de los programas de excelencia de cada país, destinando un porcentaje de la matrícula a alumnos provenientes de países socios. Estas alternativas son especialmente significativas para México, pues sus restricciones financieras le impiden destinar recursos suficientes para la creación de programas de posgrado de alto nivel académico.

En el caso del TLCAN los esfuerzos de colaboración trilateral en esa materia tienen antecedentes en las reuniones de Washington (febrero de **1992**), Ottawa (marzo de **1992**) y en los acuerdos de Wingspread (reunión trinacional en Racine, Wisconsin en septiembre de **1992**), donde se acordaron principios para desarrollar una “dimensión norteamericana de educación superior” y se establecieron bases

⁴Muchos de estos aspectos están contenidos en la Red ANUIES-ACE puesta en marcha en julio de 1996, en San Luis Potosí.

para promover el intercambio de información y la colaboración interinstitucional, facilitar la movilidad de estudiantes y personal académico, y elevar la calidad de la educación superior.

Posteriormente, en **1993** se suscribió la Declaración de Vancouver, donde se establecen, entre otras recomendaciones: constituir una red norteamericana de educación a distancia e investigación; establecer un mecanismo trilateral educación-empresa para examinar aspectos relacionados con las carreras profesionales, la movilidad de profesionistas, el intercambio y la certificación de habilidades; crear una base electrónica de información en cada uno de los tres países para atender a la comunidad académica, gobierno, empresas y fundaciones; impulsar un programa de apoyo al intercambio trilateral, la investigación y el entrenamiento a estudiantes; crear una universidad regional para acreditar cursos realizados en los tres países y ampliar el apoyo a proyectos trilaterales de investigación y a redes de investigación regionales.⁵

A partir de estos acuerdos, los convenios de colaboración se han incrementado de manera importante, pero sus logros son todavía escasos. A nivel regional existen discusiones en las asociaciones civiles y en las de profesionistas para conformar un sistema de acreditación común para los tres países que deberá llevarse al seno de las comisiones negociadoras del TLCAN.

En México falta también un mayor esfuerzo de coordinación con la Unión Europea, en materia de educación superior, certificación y acreditación de IES.

IV. Evaluación de la calidad educativa

Un plan de estudios puede especificar lo que se espera que los educandos aprendan y cómo será evaluado ese aprendizaje. Sin embargo, el plan de estudios por sí mismo no asegura que las

⁵En un estudio de la ANUIES (1993), se encontró que 30 IES mexicanas reportaban actividades de cooperación con sus similares de EUA y Canadá; pero de 1,368 acuerdos internacionales establecidos por IES nacionales, el 36.3% era con EUA y sólo el 5.4% con Canadá. Los acuerdos predominantes con EUA eran, en orden de importancia, intercambio de profesores, investigadores, y proyectos conjuntos de investigación. Con Canadá predominaban también intercambios, especialmente de estudiantes y en menor medida proyectos conjuntos de investigación y la publicación de sus resultados. La mayoría de los convenios eran de implementación reciente, lo cual demostraba que el interés por estas actividades estuvo estrechamente asociado a la firma del TLCN.

necesidades y expectativas serán cubiertas, si existen procesos deficientes en las organizaciones educativas.

La **evaluación** continua del plan de estudios y de los procesos educativos en los cuales se sustenta la educación puede asegurar la efectividad del proceso de aprendizaje. Las auditorías de calidad internas deben verificar el cumplimiento de esos requisitos.

Todo sistema de gestión de la calidad es influido por los diferentes objetivos educativos, métodos de enseñanza, y prácticas administrativas en la organización. Por consiguiente, los sistemas de gestión de la calidad pueden variar de una institución a otra.

El sistema de gestión de la calidad debería ser el más sencillo posible; lo suficientemente comprensivo para alcanzar los objetivos de calidad de la organización educativa. El control de calidad es un proceso esencial en un sistema de gestión de la calidad.

La **evaluación** es un proceso que conduce a la emisión de juicios de valor sobre el estado que guardan las instituciones de enseñanza superior, así como el impacto social que producen.

De acuerdo con Milagros Cano Flores, “en el proceso de planeación, la **evaluación** es medio fundamental para conocer la relevancia social de los objetivos planteados, el grado de avance, así como la eficacia, impacto y eficiencia de las acciones realizadas. De ahí que la información del proceso evaluativo sea la base para establecer los lineamientos, políticas y estrategias que orientan la evaluación de este nivel educativo.”

La planeación y evaluación del quehacer educativo, así como su impacto en el desarrollo de la sociedad, deberán constituir elementos esenciales del sistema educativo que, lejos de contribuir a posibles sanciones a necesidades o actores que no satisfagan sus exigencias, permitan conocer la realidad y corregir el curso del desempeño educativo, de acuerdo con el proyecto de desarrollo probable.

Sólo en este sentido, la planeación y la evaluación podrán hacer posible la transformación paulatina del sistema educativo.

El establecimiento de procesos de **evaluación** internos fortalece la capacidad de adentrarse en la esencia del quehacer institucional y replantear la pertinencia de las metas establecidas.

Todo ello implica el establecimiento y adaptación al contexto particular de cada institución, de los procesos de evaluación más convenientes para evaluar su desempeño integralmente.

Siguiendo el ejemplo de varios países, principalmente Inglaterra; la **evaluación** de las instituciones de enseñanza, principalmente las públicas deberá ser tanto interna como externa, a fin de conocer en forma más fehaciente sus alcances, efectividad e impacto social.

A partir de finales de los años sesenta, las Instituciones de Educación Superior (IES) consideraron necesario definir las pautas de su desarrollo de manera racional y planificada, motivadas por la escasez de recursos y la demanda masiva de educación superior.

De este modo empezaron a desarrollar mecanismos de auto-evaluación institucional (AI), para identificar los elementos y situaciones que caracterizaban, en momentos determinados, el estado de las IES, con la idea de establecer lineamientos para su consolidación y procedimientos eficaces para afrontar sus problemas.

Un primer acercamiento fueron los auto-estudios, que dieron coherencia a un conjunto de procedimientos e ideas para organizar programas de desarrollo de las IES. Los auto-estudios estuvieron vigentes durante la década de los setenta y su práctica dio base para la creación ulterior de diversos modelos alternativos, que tienen algunas características en común:

Son modelos de planeación institucional que integran, bajo un mismo concepto y proceso, actividades que se ejecutaban de manera aislada: diagnósticos, proyectos, evaluaciones, etcétera.

Aun cuando se consultaban expertos ajenos a la institución, la promoción e interpretación del desarrollo de las funciones competía únicamente a los sujetos institucionales y, por lo tanto, la dirección que tomara el uso de resultados y las decisiones era responsabilidad de esos mismos sujetos. De hecho los primeros auto-estudios, fueron hechos a iniciativa de las propias instituciones, sin intervención de organismos gubernamentales.

El objetivo era diagnosticar el estado de desarrollo de las funciones universitarias, es decir, detectar las variables que afectaban de manera determinante a la docencia, la investigación y la extensión, para programar cambios de manera participativa y racional. De esta forma, el proceso de auto-estudio adquiriría sentido en un marco de planeación.

La intencionalidad y la organización de esos auto-estudios estaban dirigidos a obtener una caracterización comprensiva e integral del devenir institucional. El diagnóstico era una forma de rastreo de cualquier tópico, satisfactorio o insatisfactorio, que diera base al

desarrollo planificado.

En la actualidad es muy común hablar de la **evaluación** en las escuelas, no sólo por el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino del conjunto de procesos que desarrollan; dicha práctica generalmente se realiza al final del ciclo escolar; el director se reúne con todos los colaboradores y recapitulan el ciclo, haciendo un análisis de fortalezas y debilidades.

Pero no se necesitan valorar únicamente de manera sistemática los indicadores tradicionales (índice de aprobación, deserción, materias reprobadas, incidencia en materias más reprobadas), sino otros de mayor alcance, como:

Desempeño del docente y los demás miembros de la institución; congruencia de las características del personal docente con las necesidades de la institución; análisis curricular (pertinencias, congruencias por grados y niveles escolares); desempeño del alumno y del egresado; congruencia del modelo educativo; funcionamiento organizacional; puestos y funciones; infraestructura y capacitación, a fin de detectar a tiempo las áreas de oportunidad y corregirlas, en un esquema de mejora continua, facilitando el desarrollo de la tarea educativa de un marco de eficacia y eficiencia.

Hoy hay diferentes modelos de Auto-evaluación Institucional (AI), como la centrada en Indicadores; diferentes modelos de Auto-estudio; el Diagnóstico Operacional, y la evaluación institucional y la asignación presupuestaria.

El concepto **calidad** (aunque hay quien argumenta que carece de tradición en el lenguaje pedagógico), se ha convertido en el eje para abordar la problemática educativa y consiste en un denominador acerca de aquello que en su desarrollo, resulta bueno (mejor que otros), y se convierte en un concepto dinámico; la calidad de los servicios educativos se practica y se comprueba mediante su evaluación.

La evaluación de la **calidad** educativa es una herramienta de gran utilidad, pues capta la información de los componentes fundamentales de las escuelas para interpretarlos y emitir juicios sobre la pertinencia y relevancia del servicio que prestan y, en consecuencia, la toma de decisiones resulta más objetiva, convirtiendo a la planeación escolar en un hecho con resultados tangibles.

Una escuela orientada a la **calidad** es aquella que se define a sí misma en función de la satisfacción de las necesidades de sus

beneficiarios, en busca de una superación permanente. Esto se logra utilizando un esquema integrado de valores, herramientas, técnicas y entrenamiento. La calidad implica un enfoque sistemático de la educación, la escuela y la mejora continua en los procesos.

La calidad educativa se puede resumir en una serie de elementos con los cuales es preciso que cuente la escuela, como ente particular y como parte de un sistema educativo estatal y nacional. Es el conjunto de procesos que efectúan y repercuten en los resultados de los alumnos, tangibles a través de sus evaluaciones académicas, así como el hecho de una accesible incorporación al siguiente ciclo escolar o al siguiente nivel educativo.

La implantación de un Sistema de Gestión de Calidad es el comienzo para reorganizar la tarea educativa, pues marca los elementos clave, para ordenar desde el proceso de selección de alumnos hasta un seguimiento de egresados, que parte de ocho principios de gestión de la calidad:

- Enfoque al cliente,
- Liderazgo,
- Involucramiento del personal,
- Enfoque del proceso,
- Gestión enfocada a sistemas,
- Mejora continua,
- Toma de decisiones basadas en hechos y
- Relaciones mutuamente benéficas con proveedores.

Cabe destacar sin embargo, que a la fecha **no** existe una receta única para el desarrollo de la calidad en las escuelas.

V. Proceso y dictamen de acreditación

La acreditación es un **proceso** que busca mejorar los niveles de calidad en la educación profesional de las instituciones educativas, propiciando su idoneidad y solidez.

El proceso de acreditación se caracteriza por ser voluntario, objetivo, justo y transparente; externo, producto del trabajo colegiado de personas de reconocida competencia en la materia, ético, responsable, temporal y confiable.

El **dictamen de acreditación** es el reconocimiento público de que el programa cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, proceso de enseñanza y servicios. Significa también que tiene pertinencia social.

La **acreditación** de programas académicos, como medio para reconocer y asegurar la calidad de la educación superior, tiene su antecedente inmediato en los procesos de evaluación que, como ya vimos, adquirieron importancia creciente en el mundo a partir de la década de los años setenta. Ello se ha manifestado en las políticas y programas que han emprendido los gobiernos de todo el orbe, apoyados por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), entre otras.

La utilidad que tiene la acreditación satisfactoria es múltiple según la intención que se tenga: jerarquización, financiamiento, referente para los alumnos, académicos y autoridades, pero su fin primordial es reconocer la calidad del programa y propiciar su mejoramiento.

En la integración regional, una de las áreas de mayor interés para la educación superior es la de servicios profesionales, pues a medida que avance la integración económica, conducirá a una intensificación de la movilidad de factores a lo largo de las regiones asociadas, lo cual requiere acuerdos y reglamentaciones específicas.

En el campo de la prestación de servicios profesionales, se requiere que cada país reconozca los títulos expedidos en las IES de los países socios y autorice el ejercicio profesional de extranjeros (de países asociados) en sus respectivos territorios, lo que conlleva el establecimiento de sistemas de acreditación homogéneos, para la expedición de licencias y certificados profesionales, y la acreditación de instituciones y programas de estudio que garanticen egresados de calidad estándar en toda la región. Naturalmente, este proceso requiere que los contenidos de estudio y los sistemas de evaluación con los cuales se realiza la acreditación, sean también homogéneos.

En el caso del TLC, un proceso para homogeneizar la calidad de las IES de los tres países y facilitar la movilidad profesional debe impulsar la formación de un sistema de **acreditación regional** que certifique destrezas y conocimientos de los profesionistas, a través de procesos

de evaluación y regulación de la calidad académica de las instituciones y de sus planes y programas de estudio.

La experiencia acumulada por diversas instituciones educativas en el mundo, nos remite a asociar la autorregulación con la búsqueda de la calidad, mediante formas de **acreditación**, que garanticen la excelencia en el trabajo.

VI. Algunas Experiencias Internacionales

Algunas Instituciones de formación participan en las políticas nacionales de calidad y trabajan con los organismos nacionales de normalización y acreditación. Estos trabajos conjuntos se evidencian en la acreditación de sus Centros de Desarrollo Tecnológico (ISO 17025).

También se desarrollan acciones de formación y asesoría a las empresas para la implementación de sistemas de aseguramiento de calidad; un servicio cada vez más frecuente en la oferta de las instituciones.

En **Europa** desde comienzos de los años 90 y un poco después en América Latina, se iniciaron actividades para la gestión y el aseguramiento de calidad en la formación. Las primeras instituciones implementaron mecanismos de gerencia de calidad total y en su mayoría buscaron la certificación bajo las normas ISO 9000.

El Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) de **Brasil** cuenta con una de las experiencias más antiguas de la región, en el Departamento Regional de Santa Catarina a partir de la aplicación del programa de las 5 “S” y la posterior recomendación para la certificación ISO-9000 en 1997.

También se han certificado bajo esas normas varios Departamentos Regionales de Paraná, Espírito Santo y Pernambuco; el Departamento Nacional del SENAI fue certificado con la ISO 9001 con aplicación en: Planificación, Desarrollo y Coordinación de Proyectos Estratégicos y Proyectos de Mejoramiento Operativo.

A partir de **1993**, SENAI utiliza ampliamente un sistema interno de gestión y reconocimiento de la calidad de sus Centros de Formación que a partir de un proceso de evaluación, les otorga el título de “Centros Modelo de Educación Profesional” o “Centros Nacionales de Tecnología”.

Ese mismo año el proyecto nacional CENATEC (Centros Nacionales

de Tecnología) marcó un hito. Su objetivo central tendía a que las escuelas técnicas implantasen un modelo de gestión de calidad. El proceso tendía a cumplir con los rigurosos requisitos del Premio Nacional de la Calidad mediante las siguientes etapas:

Planificación (Administración Estratégica enfocada en la Planificación)

- Implantación (Gestión por la Calidad Total)
- Evaluación (Premio Nacional de la Calidad)

El Servicio Nacional de Aprendizaje Rural (SENAR) en Minas Gerais, establecido en **1993**, tiene como uno de sus pilares básicos la calidad de los servicios prestados. Por esta razón implantó el Programa SENAR de Calidad Total donde fueron aplicadas metodologías, como: Trabajo en equipo, Análisis estratégico, las 5 “S”, los “cafés con calidad”, paneles de calidad y el periódico de la calidad entre otros.

En **1996**, dado el éxito del CENATEC, el Departamento Nacional del SENAI desarrolló otro proyecto para la gestión de la calidad total en las escuelas de aprendizaje. Su objetivo era implantar en los CEMEP (Centros Modelo de Educación Profesional) principios de la calidad orientados hacia la formación para el trabajo.

En **1999** SENAR-MG accedió a la Certificación ISO 9002. Actualmente se está preparando para recibir la auditoría técnica apuntando a la Certificación ISO 9001 versión 2000.

El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) de Colombia, logró en abril de **2003** la certificación ISO 9001:2000 de tres de sus Centros de Formación en la Regional Antioquia. El SENA también presta asesoría y asistencia técnica a las empresas que aplican a la certificación ISO.

El Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) de Costa Rica, accedió a la certificación ISO 9000 para su Unidad de Acreditación en junio de **1998**. Auditorías de seguimiento fueron desarrolladas en diciembre de ese año y en junio de 1999. La Unidad se encarga principalmente de verificar la idoneidad de la oferta formativa de Instituciones diferentes al INA frente a la calidad de la oferta misma del Instituto.

El Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (INTECAP) de Guatemala desarrolló con éxito el proceso tendiente a obtener la certificación de Calidad bajo la norma ISO 9000 versión 2000 que culminó con la recomendación para la certificación en noviembre del **2002**.

VII. Normas ISO 9000 (Gestión de la Calidad en la Formación) y auto-evaluación en las IES

La **auto-evaluación** institucional ocupa, sin lugar a dudas, un sitio preponderante en la evaluación de la calidad de las IES. Nos remite a una revisión de los diversos procesos institucionales que permiten otorgar un servicio educativo de calidad; entre ellos, la revisión de la curricula, empezando por los contenidos de las asignaturas, horas teóricas y prácticas, procedimientos y parámetros de evaluación del aprendizaje, bibliografías, etc.; que obliga al consenso maestros-alumnos para conocer el grado de satisfacción que tienen en cuanto a servicios estudiantiles, administrativos, instalaciones, recursos materiales, didácticos y apoyos académicos.

El propósito central de la Auto-evaluación Educativa es la mejora continua y el aseguramiento de la calidad educativa; por lo tanto, cualquier enfoque debe hacer énfasis en los procesos que están directamente relacionados con la atención de los alumnos, que finalmente son aquellos cuyas necesidades deben satisfacerse.

Por otra parte, los egresados, deberán haber obtenido las herramientas necesarias para cubrir las expectativas de ellos mismos, empleadores y la sociedad en general.

Si consideramos los tres ejes fundamentales en los que se sustenta el proceso educativo: ingreso-permanencia-egreso, la evaluación institucional se concibe como un medio esencial para conocer la relevancia social de las metas institucionales que se plantean, el grado de avance académico, así como la eficacia, impacto y eficiencia de las líneas de acción que se realizan para alcanzarlas.

En Birmingham, Inglaterra, en octubre del **2001**, durante la reunión del Comité Técnico 176, un grupo de organizaciones mexicanas propuso un proyecto para la elaboración de una guía de uso voluntario que facilitara la aplicación de la norma ISO 9000 en las organizaciones del sector educativo de todos los niveles y modalidades, con objeto de mejorar la calidad educativa.⁶

Tras la posterior adhesión de varios países, el secretariado de la Organización Internacional para la Normatividad (ISO) publicó

⁶De las diferentes normas que han desarrollado los Comités Técnicos de ISO, las de gestión de la calidad, conocidas como la familia de normas ISO 9000, creadas por el Comité Técnico 176, son quizás las que han tenido mayor impacto y aceptación a escala internacional.

oficialmente las guías para la aplicación de ISO 9001:2000 en la educación. El documento se conoce con el título en inglés de *International Workshop Agreement 2* (IWA2). Es el Acuerdo Internacional del Grupo de Trabajo 2 de ISO. En esta convención que tiene su sede en Ginebra existen muchos comités. El 176 es el encargado de formular y consensar las normas de calidad.⁷

El IWA2 se formuló como propuesta en una reunión de ISO que se realizó en Acapulco, Guerrero, a mediados del mes de octubre de 2002, a la que asistieron expertos en calidad de los cinco continentes, que consensaron las guías para la aplicación de las normas ISO 9000:2000 en los planteles escolares.

El IWA2 es un esfuerzo por mejorar la calidad y la evaluación del sistema educativo. Con la certificación de la calidad en el sector educativo se pretende contar con elementos de juicio efectivos para elevar la eficiencia de la educación. Se busca la sistematización de esos elementos para la gestión de la calidad.

Las guías para la aplicación de ISO 9001:2000 en la educación contribuyen al desarrollo y mejoramiento del sistema de gestión de la calidad en las instituciones y planteles que ofrecen servicios escolares. Son útiles para su mejora continua, particularmente para prevenir errores, desviaciones, simulaciones, para reducir pérdidas económicas y desperdicios en el sector educativo por su falta de calidad.

En los programas de las escuelas de calidad se requiere empezar por difundir los principios de la calidad ISO 9000, para luego promover que busquen su certificación de acuerdo con la norma ISO 9001:2000.

Los ocho principios de la calidad en la educación son:

La organización centrada en el alumno.

El liderazgo.

Involucrar a todo el personal y comprometerlo en hacer todo bien.

El enfoque a procesos.

7 Se acordó seguir el mecanismo de alcanzar un acuerdo internacional a través de un taller (International Workshop Agreement), establecido por ISO, y por ser la segunda vez que ello sucedía, se le asignó el número 2 (de lo que proviene el término IWA 2).

El enfoque a sistemas.
La mejora continua.
La toma de decisiones acertadas.
Relaciones de mutuo beneficio.

En las guías para la aplicación de las normas ISO 9000:2000 en los planteles escolares se combinan adecuadamente la norma ISO 9001:2000 y la norma 9004:2000, que forman el **par coherente**. En la norma 9001 se establecen los requisitos auditables para certificar la calidad y en la 9004 se ofrecen las directrices para la mejora del desempeño del sistema de gestión de la calidad.

Como en cualquier actividad u organización social, para organizar escuelas de calidad uno de los principios fundamentales es el liderazgo, que establece unidad de propósitos, de dirección y el ambiente interno adecuado en la escuela para su mejora continua; crea las condiciones apropiadas para involucrar a todos en el propósito de asegurar la calidad de los servicios que ofrecen a la sociedad.

VIII. Antecedentes en México

A principios de los años ochenta la situación económica obligó al Gobierno Federal a proponer medidas para racionalizar el gasto público. En el campo de la educación superior, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) sugirió emplear un mecanismo de evaluación, para relacionar la asignación de parte del subsidio público de las IES, con el cumplimiento de un conjunto de criterios sobre su estructura y funcionamiento.

Si bien ese propósito implicaba una preocupación por elevar la calidad de la educación superior, el contenido ⁸ y procedimientos de la propuesta no eran compartidos por la comunidad universitaria, pues además implicaba que SESIC dictaminaría el estado de las instituciones, poniendo en entredicho la autonomía.

Por eso surgió la necesidad de crear un mecanismo autónomo para la ponderación de la asignación presupuestaria, basado en el auto-

⁸Por ejemplo, no existía un programa integral de desarrollo de la educación compartido entre las instituciones, que pudiera interpretar el significado de los criterios propuestos; el concepto de calidad posee múltiples significados, sobre todo en el ámbito educativo, lo que hacía difícil que las instituciones compartieran la concepción implícita en los indicadores sugeridos.

conocimiento de necesidades de desarrollo y carencias operativas, para propiciar la discusión sistemática sobre este tema.

El Secretario General Ejecutivo de la ANUIES propuso a su Consejo Nacional incluir en la agenda de la XXI Reunión Ordinaria de su Asamblea General, celebrada en Mexicali, B. C. (noviembre de 1983), el tema “Criterios y procedimientos generales para la evaluación de la educación superior y la Auto-evaluación institucional”, a partir del cual se acordó estructurar un procedimiento general de AI.

En febrero de **1984** se llevó a cabo la VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES en Culiacán, Sinaloa, donde se presentó la ponencia “Evaluación de la Educación Superior en México” que respondía al acuerdo tomado en la reunión ordinaria mencionada. Dicha ponencia se estructuró con los siguientes apartados:

- Consideraciones generales y antecedentes de la evaluación de la educación superior en México.

Algunos elementos para el marco teórico.

- Criterios, indicadores y procedimientos para la evaluación de la educación superior.

En el primer apartado se acota que las IES se regulan con normas jurídicas y con un conjunto de postulados doctrinales acordados por las propias instituciones.

En lo que respecta a los principios sobre educación superior, destacan los acuerdos de las diferentes reuniones de la Asamblea General de la ANUIES, entre ellos los relativos a la naturaleza de la educación superior, sus fines y objetivos; funciones, planeación y las condiciones para su adecuado funcionamiento.

Señala que los principios normativos y las directrices de la educación superior no son suficientes, por sí solos, para orientar su funcionamiento; es necesario considerar las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales del país, y de cada estado y municipio en particular.

Concluye que “cada IES, dependiendo de su naturaleza jurídica, filosofía institucional y sus características particulares endógenas y exógenas, retomará las normas y principios de la educación superior para traducirlos en objetivos generales que orienten sus funciones sustantivas”.

En el segundo capítulo se ofrece una definición que recoge lo expresado por las instituciones participantes en la Asamblea de Mexicali:

“La evaluación en la educación superior es un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante, y que como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones”.

Supone la posibilidad de establecer una comparación entre una situación actual y una deseada. Para ello, sugiere como propuesta metodológica emplear un modelo general que permita identificar, analizar y explicar el funcionamiento de las instituciones y las características sociales específicas de su entorno.

El modelo de Auto-evaluación propuesto, descrito en el tercer apartado, se fundamenta en una concepción dinámica del funcionamiento de las IES, donde cada una, tiene posibilidad de analizar en que medida el desarrollo funcional alcanzado se relaciona con un proyecto de institución, explícito o implícito.

Los criterios de evaluación reflejan, precisamente, la forma en que una institución concretiza sus fines, permitiendo una comparación entre un deber ser y el estado en que se encuentra.

En el modelo de Auto-evaluación, las categorías de análisis sirven como marco de referencia para valorar integralmente el funcionamiento de la institución, con atención a los siguientes aspectos: recursos institucionales, procesos, productos, eficiencia y relación entre recursos y resultados.

Para el análisis de los recursos se proponen dos niveles: congruencia externa e interna. Se busca la relación entre las necesidades del entorno y el perfil de la institución (conjunto de programas y acciones que pretende llevar a cabo), y por otro lado, la relación entre el perfil institucional y lo que contiene cada programa y proyecto. Asimismo, otros dos criterios para analizar resultados: uno para valorar la eficacia externa y otro para la interna. Se busca información de los avances logrados en cada uno de los aspectos focales del análisis, y del impacto ejercido sobre el entorno.

Finalmente el modelo considera indispensable un análisis sobre

la eficiencia del funcionamiento institucional, buscando relacionar los costos de operación de las funciones con los resultados obtenidos.

En esa VII Reunión Extraordinaria de la ANUIES, se aprobó esta ponencia y se propuso que las IES, miembros de la Asociación, la adoptaran como instrumento metodológico para realizar sus evaluaciones, en la medida que cada una lo considerara pertinente. Esto modificó la propuesta original de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

La participación de las casas de estudio en estos trabajos mostró el interés de las instituciones por conducir el proceso de análisis sobre su funcionamiento y por avanzar en el desarrollo de mecanismos para mejorar la calidad de los servicios que ofrecen a la sociedad.

Posteriormente el Programa para la Modernización Educativa **1989-1994** planteó la evaluación como medio idóneo para precisar el concepto de calidad, y a partir de 1990, con la formación de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), dio inicio el proceso nacional concertado para la realización de auto-evaluaciones en universidades e institutos tecnológicos públicos, avanzando en el establecimiento de criterios generales para evaluar la calidad de las IES.

Otra experiencia de evaluación de la calidad educativa es el ejercicio que la Dirección General de Bachillerato (DGB) inició a partir de **1996**, orientado a promover una cultura de evaluación, con intención de sensibilizar sobre su importancia, por medio de la elaboración de un primer esquema de auto-evaluación institucional y se trabajó con una aplicación piloto.⁹

El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) fue certificado con la ISO 9001 en febrero del **2000**, por Lloyd's Register Quality Assurance (LRQA), en reconocimiento a la adopción de sistemas eficientes que demuestran su capacidad para asegurar la calidad de sus procesos en las etapas de diseño, desarrollo, producción y distribución de sus productos, así como en la prestación de servicios asociados.

CONOCER es hoy el articulador de un esquema mediante el cual las personas pueden acceder a procesos de capacitación continua con

⁹Para la cual se elaboró un documento que consta de: marco de referencia, descripción metodológica, estrategia general, estructura general del esquema, desglose de indicadores y elementos de apoyo a la estrategia de operación, que incluye formatos e instrumentos.

base en estándares fijados de manera consensuada por los sectores productivo, laboral y educativo.

Una escuela orientada a la calidad es aquella que se define a sí misma en función de la satisfacción de las necesidades de sus beneficiarios, en busca de una superación permanente. Esto se logra utilizando un esquema integrado de valores, herramientas, técnicas y entrenamiento. La calidad implica un enfoque sistemático de la educación, la escuela y la mejora continua en los procesos.

México, en general cuenta con una amplia, pero desvinculada, experiencia en materia de evaluación educativa, que presenta tres problemas, principalmente en el sector educativo público:

- No se utilizan para la toma de decisiones,
- No se emplea para implementar acciones de mejora, por lo que no cumple con un ciclo, en el que se planea contando con las observaciones de la evaluación, se actúe con acciones de mejora y, posteriormente, se evalúen dichas acciones, y
- No hay secuencia del trabajo realizado.

Esa desvinculación es una especie de “eslabón perdido”, pues **no** se ha encontrado el mecanismo idóneo para ejercer la evaluación educativa de manera que impacte en la planeación y por ende, en los resultados escolares y en particular del aprendizaje.

IX. ANUIES

Desde su fundación en **1950**, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana.

ANUIES es una Asociación **no** gubernamental, de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios.

La Asociación está conformada por 145 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares

de todo el país, que atienden al 80% de la matrícula de alumnos que cursan estudios de licenciatura y posgrado.

Como hemos visto, con el modelo de indicadores se inició a mediados de los ochenta, bajo los auspicios de ANUIES, una aplicación de la AI en distintas IES autónomas, interesadas en autoevaluarse, lo que implicó un giro: de un proyecto de aplicación generalizada se buscó, en primera instancia, la aceptación de algunas IES para llevarla a cabo. Las siete IES que participaron en esta etapa inicial fueron:

- Universidad Autónoma de Yucatán
- Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Universidad Autónoma de Baja California Norte
- Universidad Autónoma de Tlaxcala
- Universidad Autónoma de Morelos
- Universidad Autónoma del Estado de México

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Las conclusiones generales obtenidas en la investigación fueron:

1. Todas consideraron que algunos indicadores eran de utilidad, pero no todos eran aplicables a sus condiciones específicas.

Coincidieron en que la aplicación de un modelo de tal tipo requería de técnicas e instrumental que no tenían posibilidad de conseguir.

No contaban con información suficiente para darle contenido a cada uno de los indicadores. Tres IES señalaron que dicha información no les era útil para sus formas particulares de planeación.

Una sugirió vincular la evaluación con la planeación y el ejercicio del presupuesto.

Coincidieron en adecuar los procesos de AI a sus circunstancias políticas.

Tres manifestaron que sus formas de AI estaban directamente relacionadas con las propuestas de sus planes particulares y definieron sus propios indicadores.

Estos resultados indicaban que:

Si bien todos los Rectores se habían comprometido con la AI, a fin de