

Análisis comparado de la acreditación de programas de Educación en México: homogeneidad y heterogeneidad de una profesión bajo criterios de evaluación de la calidad formativa.

Joaquín Vázquez García joaquinvazquez@uabc.edu.mx

Maura Hiraes Pacheco maurahiralespacheco@uabc.edu.mx

Lourdes Rocío Botello Valle rocionotello@hotmail.com

M. de Jesús Gallegos Santiago chuyita@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de Ciencias Humanas. México.

Mexicali, Baja California. Mayo de 2015.

Resumen

La acreditación de programas en Ciencias de la Educación integra un escenario generado a partir de la distinción de resultados de calidad reconocida, emitidos por organismos facultados por la autoridad educativa. Se establece que un programa educativo acreditado favorece el desarrollo del entorno institucional, pues obliga a la mejora continua en los procesos académicos y administrativos, además de lograr la competitividad por el prestigio (Brunner y Uribe, 2007). Como universo de investigación, se consideran los 30 programas de licenciatura acreditados por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación A.C. (CEPPE), de 21 instituciones de educación superior y con vigencia hasta 2014.

El marco de referencia para evaluación contempla nueve categorías (a 2013) del CEPPE y, para efecto del análisis, se construyen categorías comparables (Fazio, 2008), para representar rasgos de diversidad que particularizan la obtención de los indicadores de calidad exigidos. Al tenor de comprender que la acreditación sustenta el criterio evaluativo de pares expertos, miembros de alguna comunidad académica universitaria, se subraya que el análisis de las instituciones en las categorías comparables de 1. Marco de referencia; 2. Antecedentes institucionales; 3. Planes de estudio; 4. Programa de evaluación del desempeño y estímulos al personal Académico; 5. Evaluación externa de egresados, y 6.

Evaluación externa de reconocimiento CENEVAL de alto rendimiento, destaca el aporte de investigación con el propósito de explicar el sentido que guarda el “homogeneizar la heterogeneidad” debido a la necesidad de responder a procesos de evaluación legitimados, que sugieren el surgimiento de un isomorfismo institucional (Levy, 2004) que con notables rasgos de éxito, prospección social y de mercado alcanzan expectativas de desarrollo capaces de migrar a estructuras y procesos viables, respondientes a sistemas de evaluación sofisticados, congruentes con las metodologías de acreditación, en ocasiones emulados de universidades ampliamente reconocidas en el país.

Palabras clave:

Calidad reconocida, Acreditación, evaluación institucional

La acreditación como abordaje de estudio

Las expectativas de calidad vertidas en las instituciones de educación superior a través de la formulación de los programas educativos reviste singular importancia debido a numerosos instrumentos y procesos de evaluación acuñados en los entornos organizacionales, para otorgar respuesta a lineamientos y metodologías que paulatinamente incorporan en áreas como el curriculum, la planeación y administración, la evaluación del desempeño, los procesos de selección y promoción del alumnado. La creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES). como instancia integrada por representantes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. (ANUIES), la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior A.C. (FIMPES), además de los organismos acreditadores avalados por COPAES, genera en las instituciones académicas superiores en el país la posibilidad de acceder voluntariamente al reconocimiento de sus resultados y procesos involucrados en calidad, que justifican posteriormente y debido a la obtención de la acreditación respectiva, la participación en esferas de evaluación externa utilizadas con la finalidad de suscribir acceso a fuentes de financiamiento, recursos extraordinarios, concursos públicos convocados por instancias gubernamentales, que

señalan conjuntamente rasgos de prestigio, posicionamiento académico y participación en la oferta educativa (distinguiéndose incluso en condiciones de mercado debido a que como premisa se identifica que las instituciones con evaluaciones más solventes representan mayores beneficios al contar con los reconocimientos en calidad requeridos). Sin intentar la generación de un debate en el planteamiento del problema, se apunta que se conforma un fenómeno en el espacio institucional debido a la búsqueda de indicadores que armonicen con la propuesta del constructo académico idóneo para la sociedad, el sector empresarial y la formación esperada en los estudiantes. Aquellas instituciones que logren fortalecerse en los sistemas de evaluación y acreditación tendrán como significado una posibilidad de enfrentar a la competencia, sin embargo es difícil prever el conocimiento de un mercado académico debido a que no se especifica que sea una función de las IES, pero se manifiesta que el mercado implica competencia. Competencia por alumnos, por profesores, e incluso por reputaciones (Brunner y Uribe, 2007).

Al interior del cuerpo del presente trabajo se destaca como abordaje primordial cuál es el valor preponderante de la acreditación y cuales son aquellos rasgos que presentan las instituciones para responder bajo características ideales los requerimientos instaurados por los organismos encargados de la evaluación. Existen políticas dispuestas por COPAES que los organismos deben acatar para construir el marco de referencia aplicable a sus disciplinas, sin embargo en la práctica se sujeta la acreditación a tres organismos acreditadores; el primero de ellos, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, como instancia evaluadora constituida por pares académicos, habilita en el denominado nivel uno a programas que en su oportunidad pudieran solicitar acceso al organismo acreditador respectivo; en cuanto a surgimiento histórico, se aprueba que sea la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales el organismo que evalúe programas de educación y pedagogía en tanto no se integre el propio de dicha disciplina; actualmente es el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación quien concentra la mayor parte de los programas sometidos a evaluación y he ahí la primer discrepancia observada debido a que más de un organismo interviene dentro

de la toma de decisiones para emitir dictámenes aprobatorios para el reconocimiento de calidad.

Por otro lado, la acreditación favorece en el contexto de los oferentes de servicios educativos las menciones en calidad formativa porque la síntesis de los indicadores en un proceso de evaluación institucional y de programa educativo permite demostrar la suficiencia de elementos para ser competitivos y captar públicos perfilados hacia los rubros de rendimiento y excelencia académica, en contraparte con las instituciones donde la calidad reconocida no es congruente con la opinión de los organismos evaluadores, pues se abogará en ese universo institucional por captar matriculas bajo referencias de calidad distintas y en apego a Álvarez (2011), la demanda hacia dichas instituciones se incrementa pero bajo la lógica de distribuir credenciales con bajo valor académico.

El escenario planteado arroja necesariamente la revisión de cuáles son las condiciones que surgen posteriormente de la obtención del documento de acreditación emitido, es decir, la aplicación de la metodología de evaluación instrumentada que interpretaciones permite establecer en relación con las características que poseen las instituciones acreditadas en cuanto el apego a categorías de análisis consideradas en la investigación, como el marco de referencia del organismo acreditador, los antecedentes institucionales, los programas educativos, los estatutos de personal académico (obligatoriedad de horas dedicadas a docencia, investigación, gestión administrativa y demás funciones contractuales), funcionamiento de programas de estímulo y desempeño académico, así como de la evaluación externa de egresados de parte del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior.

El discernimiento del contexto de acreditación se considera una oportunidad en la presente investigación debido a que se percibe en el discurso hacia la educación superior del deber ser en el cumplimiento de normas, estándares e indicadores y, por otro lado, de la legitimidad institucional por proseguir su historia, tradición y vida, que Porter (2003) indica el surgimiento de dos universidades: una hecha en el papel de los planes y programas

concebidos como instrumentos mágicos y la otra es la universidad de carne y hueso, de todos los días.

El abordaje planteado del tema de la presente investigación, al constituirse bajo la perspectiva de la educación comparada y el método comparativo, integra preguntas de investigación para circunscribir el conocimiento de la cuestión y de análisis de la problemática identificada en el universo de instituciones acreditadas por el organismo que concentra el mayor número de programas educativos dentro de su ámbito de evaluación.

¿Por qué se considera la decisión de acreditar programas educativos?

¿Se aseguran condiciones y rasgos de calidad bajo la metodología de acreditación de programas educativos?

¿Por qué más de un organismo acreditador puede evaluar un mismo programa educativo?

¿Los programas educativos son paralelos en cuanto a los planes de estudio, carga estatutaria contractual en docencia, investigación y gestión administrativa?

¿Logra establecerse distinción y prestigio académico al interior de los programas educativos acreditados?

¿La temporalidad de la calidad reconocida a través de los procesos de acreditación es una limitante para convenir acciones en materia de seguimiento de programas educativos?

Metodología

La investigación considera los programas educativos acreditados por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación A.C. (CEPPE) presentados a marzo de 2013. La información vertida se ubica en documentos públicos disponibles en sitios electrónicos del internet oficiales de instituciones, organismos acreditadores, instancias y dependencias gubernamentales, textos procedentes de repositorios y portales de consulta pública, bajo validación académica e institucional en su contenido. La investigación posee un carácter exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 79) debido a que identifica un acercamiento al escenario que se produce a partir de la inclusión de la normatividad del proceso de acreditación en instituciones de educación superior,

partiendo del supuesto que el marco de referencia establecido por los organismos acreditadores en programas de Pedagogía y Ciencias de la Educación permite observar la exigibilidad de cobertura de categorías e indicadores pertinentes al contexto de calidad definido. Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (Hernández, et al, 2010: 79).

Objetivo general

Analizar las condiciones identificadas en la gestión de los procesos de acreditación de los programas de Ciencias de la Educación ante el Comité de Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación en México, relacionadas con la evaluación del curriculum, los aspectos contractuales y de evaluación del desempeño del personal académico, además de la evaluación externa del desempeño de egresados y de los marcos de referencia de evaluación institucional con la finalidad de discernir el contexto de acreditación en su abordaje metodológico, su constructo teórico y la discusión emanada en términos de la aprehensión de modelos de evaluación tendientes a homogeneizar los resultados institucionales.

Aproximaciones y resultados

Se analizan las categorías de 1. Marco de referencia; 2. Antecedentes institucionales; 3. Planes de estudio; 4. Programa de evaluación del desempeño y estímulos al personal Académico; 5. Evaluación externa de egresados. Examen General de Licenciatura del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (EGEL CENEVAL), y; 6. Evaluación externa de reconocimiento CENEVAL de alto rendimiento.

Resultados: Marco de referencia

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior es una asociación civil constituida con la finalidad de regular el funcionamiento de los organismos reconocidos como evaluadores en los procesos de acreditación, con pleno uso de atribuciones para otorgar la autorización respectiva a particulares integrados por igual en asociaciones civiles, o en su caso revocar dicho derecho, en atención a los artículos quinto, sexto y séptimo de los estatutos de COPAES.

Los organismos creados, deberán atender los criterios de evaluación que COPAES determine, que de acuerdo al marco de referencia de dicha instancia, deberá observar los siguientes aspectos:

a) Personal académico; b) Estudiantes; c) Planes de estudio; d) Evaluación del aprendizaje; e) Formación integral; g) Servicios de apoyo para el aprendizaje; h) Vinculación – extensión; i) Investigación; j) Infraestructura y equipamiento; k) Gestión, administrativa y financiamiento.

La exigibilidad que COPAES establece para la operación de los organismos acreditadores, indica que deberán observarse en el marco de referencia aquellos indicadores que permitan distinguir los criterios de calidad pertinentes para formular un proceso de acreditación congruente con las expectativas compaginadas entre el propio COPAES, el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación y la institución solicitante.

El CEPPE integra en su marco de referencia 255 indicadores de calidad, de los cuales 115 (el 45.09 %) corresponde a indicadores esenciales. 83 indicadores (32.5 %) se estiman en el rubro de necesarios, mientras que 57 indicadores (22.4 %) se consideran recomendables. En la metodología de evaluación del CEPPE un indicador esencial debe cubrirse al 100 %, es decir, no puede obviarse como evidencia o registro de calidad; los indicadores necesarios se cubrirán en un 75 % y aquellos que aparecen como recomendables, en un 50 % (ver cuadro 1 anexo). Una de las preguntas de investigación contempla conocer cuáles son los aspectos que suele dilucidar el proceso de acreditación,

en este caso de la integración de los indicadores y la naturaleza de los mismos. Al respecto, se encuentran las siguientes características:

172 indicadores (el 67.4 %) corresponden a Plan de Estudios (19.6 %), Gestión Administrativa y Financiamiento, así como Personal Académico, representan 14.5 % en ambos casos. Formación Integral y Vinculación-Extensión, conjuntan en cada caso el 9.4 %. La ubicación de indicadores esenciales difieren de la organización de indicadores en el marco de referencia pues se visualiza que Plan de Estudios concentra 33 indicadores (12.9 %), Gestión Administrativa y Financiamiento, además de Personal Académico, concentran 18 indicadores cada una (14.5 %).

Se estima que los indicadores esenciales acogen los aspectos medulares en un proceso de acreditación, sin restar importancia a los necesarios y recomendables, pero en el análisis de la distribución de indicadores esenciales se tiene que Formación Integral ocupa el décimo lugar (de 10) indicadores en la jerarquía de esenciales y en contraparte es la cuarta mención en la distribución total de indicadores en el marco de referencia. Se afirma con ello que el organismo acreditador diversifica las evidencias exigibles de calidad en los indicadores necesarios y recomendables, sin embargo es prudente referir que aquellos indicadores que deben asegurarse en su totalidad generarán una panorámica de los requerimientos de calidad documentados como parte de la cultura institucional. A la vez se comprende que con el paso del tiempo y el incremento de los niveles de rigurosidad en los procesos de acreditación pudieran modificarse las distribuciones de indicadores, aunque en el presente trabajo se vislumbra un escenario a partir de la elaboración de marco de referencia y guía orientadora de la evaluación de los programas educativos ante el organismo. En complementación de la observación de los indicadores, la investigación acoge en los indicadores esenciales al .77 %, mientras que en la distribución general del marco de referencia concentra el 7.4 % (incluye los necesarios y recomendables). En ese aspecto se considera que la cultura investigativa en las IES, principalmente en las públicas, se ha desarrollado debido a las políticas de evaluación dictadas por la Secretaría de Educación Pública, a través de acciones como el Programa para el Desarrollo Profesional

Docente, que habilita el perfil de los académicos en el país, así como la integración de cuerpos académicos y redes de investigación. Por otra parte, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, con el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores y del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, establece acciones claras en apego al perfil de la investigación en las universidades e instituciones de educación superior, por lo que se considera sumamente moderada la evaluación de dicho criterio frente a los indicadores de la Gestión Administrativa y Financiamiento, que conjuntan el 14.5 %, en 18 indicadores esenciales. Paralelamente, Formación Integral constituye una categoría medular, vinculada de manera nodal con el planteamiento del plan de estudios, sin embargo acoge solo .78 (dos indicadores esenciales). A la par, en la distribución de indicadores alcanza la suma de 37, representando el 14.5 %.

Resultados: Antecedentes Institucionales

Las instituciones educativas gestan los programas educativos debido a múltiples condiciones en el ambiente académico, político, social y de acuerdo con las necesidades formativas reconocidas gracias a la ampliación de la oferta educativa, la propia demanda social que origina la propuesta curricular y la pertinencia en el empleo de los egresados de las IES. Las referencias históricas en el campo de la Pedagogía se describen al interior de la fundación de la Universidad Nacional de México, que se reorganiza en 1910 e instituye la Escuela Nacional de Altos Estudios. La mención de la pedagogía en la universidad nacional se distingue debido a que forma parte de la sección de estudios conjunta con las lenguas clásicas y las lenguas vivas, las literaturas, la filología, la lógica, la psicología, la ética, la estética, la filosofía y la historia de las doctrinas filosóficas, según lo establecido en la Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios. Mención aparte merece la formación de profesorado que tenía encomendada la escuela normal, sin embargo la visión académica de la universidad se expande a la perspectiva disciplinar en gestación y que con el paso de los tiempos decanta en 1954 con la ubicación de la profesión de pedagogo, al igual de las otras profesiones universitarias. El preámbulo descrito se erige como primordial para hablar

de la tradición formativa en un perfil que desde entonces matiza el desarrollo de aquellas IES que formulan la creación del plan de estudios señalado.

La formación de pedagogos aporta el conocimiento de la práctica docente, además de la necesaria aportación de las humanidades y los acercamientos a la disertación del entorno político, económico, social, cultural que enfrentaba el país, de cara a las décadas de los años sesenta, setenta y ochenta del siglo pasado. Al ser la institución de mayor reconocimiento y prestigio académico, la Universidad Nacional Autónoma de México, es comprensible ubicar que la Pedagogía fue incluida en múltiples instituciones, que en el caso de la exposición de contenido de análisis del capítulo, aún conservan dicha denominación y arraigo por un campo de conocimientos que a la fecha denota similares abordajes, como son las llamadas Ciencias de la Educación. Mientras que la Universidad Veracruzana –se indica entre paréntesis el año de creación del programa de licenciatura en estudio (1954), la Universidad de Colima (1974) y la Universidad Autónoma de Chiapas (1977), que ofrecen programas que cuentan con acreditación del CEPPE, otros centros académicos acogieron carreras profesionales denominadas Licenciatura en Educación o Licenciatura en Ciencias de la Educación. Bajo la perspectiva del organismo acreditador, los programas educativos referidos en el subcapítulo forman parte del universo susceptible de evaluación bajo su metodología, sin embargo se opina que la profesionalización de los evaluadores deberá ser profunda en el conocimiento del origen y desarrollo de los programas pues aun cuando se presenta la autoevaluación institucional no se logra ahondar en aquellos elementos que permiten interpretar la razón de ser de la academia hoy, en apego a su historia. Dichos programas en la actualidad poseen rasgos sumamente diferentes en su integración, donde se destaca el caso de las universidades acreditadas ante CEPPE como la de Tamaulipas (1971) y Tabasco (1973), que en ambas el plan de estudios establece la formación en docencia para la educación secundaria. El resto de programas educativos, surgidos cronológicamente en el siguiente orden, Universidad Autónoma de Nayarit (1975), Universidad Autónoma de Baja California – profesor especializado (1960) y Licenciado en Docencia de la Lengua y Literatura, de la Matemática, además de Asesoría Psicopedagógica (2003) y Ciencias de la Educación (1978), Universidad Autónoma de Yucatán (1984), Universidad Autónoma de

Sinaloa (1988), Universidad de Guadalajara (1991), Universidad Autónoma del Carmen (1997), Universidad de Guanajuato (1999), Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2007) y la Universidad Autónoma de Nuevo León (2007). Las IES particulares acreditadas por igual concentran programas educativos no orientados a la formación de docentes para educación básica (preescolar, primaria o secundaria), sin embargo en los planes de estudio se reconoce la pertinencia de incluir la formación en dicha área con la finalidad de respaldar el ejercicio profesional en las oportunidades que presenta el perfil de egreso. Como programas acreditados, en Pedagogía se tienen los pertenecientes a la Universidad Panamericana (1968, Ciudad de México y fundada como Instituto Panamericano de Humanidades), Universidad Iberoamericana (2005) pero se documenta que en esa institución, con sedes académicas en diversas localidades del país, suscribe programas en el área formativa; en Oaxaca (Instituto Superior Intercultural Ayuuk Mixe, Licenciatura en Educación Intercultural), Puebla (Licenciatura en Procesos Educativos). A su vez se indica que los planteles de dicha universidad (Tijuana, León, Torreón, Santa Fe, Puebla) poseen programas de posgrado en educación. La Universidad Anáhuac del Norte (Estado de México, 1988), integra el programa de Pedagogía en la Facultad de Educación, en conjunto con Maestría en Educación y Doctorado en Evaluación Educativa. La Universidad Popular Autónoma de Estado de Puebla (1988), ofrece dicha carrera.

Las IES particulares acreditadas por CEPPE que contienen las carreras de Educación o Ciencias de la Educación son el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Guadalajara, 1988) y la Universidad Cristóbal Colón (Veracruz, 1995). La Universidad Iberoamericana ofrece la Licenciatura en Procesos Educativos, misma que anteriormente se denominó Licenciatura en Educación y que debido a la actualización del plan de estudios en 2008 se formula como un programa educativo adecuado a las exigencias laborales del contexto.

Los antecedentes fundacionales de los programas educativos pudieran no responder a lógicas como tendencias de mercado, de proyección laboral o maduración del escenario académico en la región donde se ubiquen las IES, pues a saber en la Universidad Autónoma

de Nuevo León, en 2005, se presenta la apertura de la Licenciatura en Educación como una modificación a la Licenciatura en Pedagogía con acentuación en planeación y desarrollo educativo.

Resultados: Planes de Estudio

La Secretaría de Educación Pública prevé la organización de los programas en áreas de conocimiento y disciplinas con la finalidad de otorgar referencia a los planes de estudio de acuerdo con los objetivos o competencias que se busca lograr con su desarrollo. La clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica (SEP, 2012) establece como campo amplio número uno al de Educación. Subdivide campos específicos a Ciencias de la Educación y a Formación Docente. En ese rubro se destacan como campos unitarios los programas o carreras profesionales relacionadas con:

- Didáctica, pedagogía y currículo
- Planeación y evaluación educativa
- Orientación y asesoría educativa
- Tecnología educativa
- Ciencias de la educación, programas multidisciplinarios o generales

En el campo específico de formación docente se ubican las profesiones relacionados con el magisterio:

- Formación docente para educación básica, nivel preescolar, nivel primaria, nivel secundaria, nivel medio superior, nivel superior, Formación docente para educación física, artística o tecnológica, para la enseñanza de asignaturas específicas, formación docente para otros servicios educativos, formación docente para educación inicial, para educación especial, en educación para adultos y formación docente, programas multidisciplinarios o generales

La observación primordial en la clasificación de los programas educativos permite distinguir que la acreditación de parte del CEPPE se desarrolla en las licenciaturas no orientadas en su perfil de egreso a la formación docente y, con énfasis en dicho rubro, los

CIEES acogen la gestión del proceso de acreditación a las escuelas normales. La exigibilidad de indicadores (255 en la versión 2013 del marco de referencia del CEPPE) limita el acceso a las instituciones formadoras de maestros debido a que su constitución administrativa dependiente de los gobiernos federales o estatales (se esgrime en este punto que la conciliación de interés para la administración institucional se torna difícil y la negociación en los procesos evaluativos representa la mediación de actores e instancias involucradas, que sostiene incluso situaciones problemáticas la toma de decisiones para el funcionamiento de los planteles) no favorece la flexibilidad que si se presenta, por ejemplo, en las IES públicas autónomas, en las particulares y en aquellas donde los tramos de control normativo y administrativo otorguen poder de decisión a los directivos para opinar sobre la propuesta curricular.

En la investigación se identifica que solo un programa educativo no se diseña por competencias, que en atención a las tendencias curriculares y a solicitud de las regulaciones dictadas en las IES, cabe mencionar que desde la primer década del dos mil se afirma que es pertinente contar con planes de estudios flexibles por competencias (profesionales). La previsión de un perfil de egreso redundante en los rasgos de empleabilidad (ANUIES, 2000) que acotarán el camino de la evaluación del programa educativo, pues se subraya como uno de los criterios marcados en la categoría de plan de estudios del CEPPE, con peso de indicadores esenciales. A su vez se reconoce que la estimación de los currículos en cuanto a la representación académica de pertinencia en número de horas, periodos lectivos (semestrales, cuatrimestrales, trimestrales, bimensuales), de modalidades (por ejemplo, modulares), además de la contabilización en créditos, queda al arbitrio de las IES, con la asesoría de instancias como la ANUIES o las asociaciones o colegios profesionales existentes en el país.

Resultados: Programas de Estímulo al Personal Académico

La docencia como labor de excelencia, es una actividad que debe ser reconocida y estimulada, es por esto que la Secretaría de Educación Pública decide establecer en 1992, el

Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente que está dirigido a otorgar reconocimientos y beneficios económicos, al personal docente con nombramiento de tiempo completo que desempeñen labores de docencia en las Instituciones de Educación Superior. Las IES acreditadas en su oportunidad incorporan al profesorado bajo contrato de asignatura, con el establecimiento de requisitos de horas docentes impartidas en los periodos designados en las convocatorias respectivas, antigüedad como personal académico en la institución y la evaluación del docente de parte de los estudiantes (se indica consistencia en la misma, observada en ciertos puntajes para considerar la participación del profesorado) se adicionan como requisitos de ingreso a los programas de estímulos mencionados.

El programa se inscribe dentro de las políticas de modernización de la Educación Superior; aplicando los principios que plantea el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y tiene el propósito de estar orientado a los académicos que desarrollen actividades de docencia, investigación tutoría y participación en cuerpos colegiados. Su finalidad es motivar y crear las condiciones económicas propicias para que el personal de calidad permanezca o se incorpore a la actividad docente, otorgando beneficios al personal académico que destaque por su permanencia, dedicación y calidad en el desempeño académico de las funciones sustantivas de las IES: Docencia, investigación, difusión y extensión de la cultura.

Las IES públicas se rigen en la normatividad aplicable al sistema de estímulos al desempeño del personal docente por los Lineamientos Generales para la Operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media y Superior USC-EST05-2002 de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, así como los de la Secretaría de Educación Pública. En estos lineamientos se establecen los criterios para el personal a beneficiar, fuentes de financiamiento, el carácter no salarial del estímulo, así como los criterios básicos de evaluación y el sistema de puntaje. Por lo que en todo lo no previsto en las reglas que contiene este acuerdo, le serán aplicables los lineamientos antes mencionados. Se destaca que la emisión de programas federales planteados en esquemas de

calidad que impacten a la formación, producción de conocimientos o acceso a recursos esperan resultados a corto plazo, incluso a inmediato plazo, que se distancia de las cualidades que se vivían en las universidades como espacios de aforo epistemológico e intelectual.

En 1984 el gobierno federal instituye el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). La pluralidad en los alcances investigativos, la diversidad de los campos de conocimiento, de difundir la cultura y la ciencia, así como las formas de ejercer la docencia confieren primero a través del SNI el reconocimiento, previa evaluación y dictaminación por pares académicos de la trascendencia y calidad de los trabajos producidos, con la posibilidad de apoyos económicos una vez que se validara la pertinencia de los mismos. Será entonces este mecanismo el antecedente fundamental en México respecto de la temática de políticas de reconocimiento al trabajo de los académicos, cuyo escenario en su momento significó la creación de un estatus desigual entre los catedráticos y los investigadores pues se privilegiaba (y privilegia por igual hoy) el acceso a montos económicos traducidos en estímulos económicos, en competencia con los mentores universitarios, quienes enfrentan programas específicos en sus núcleos laborales para el concurso por “becas” o “premios” al trabajo desempeñado con la calidad reconocida. Comas (1999) citado por Silva (2007) refiere que es la Universidad Autónoma Metropolitana en 1989 quien crea el primer programa para... *estimular moral y económicamente a los profesores y demás académicos cuyo quehacer cotidiano y sostenido es relevante y destaca por su buena calidad y evidentes beneficios*. En la misma cita se anota que la mayoría de las universidades públicas estatales comienzan a diseñar réplicas de tales programas a partir de 1990. En un señalamiento ofrecido por Lora y Recéndez (2008), se establece que *a los profesores y a los investigadores se les divide los ingresos en tres partes: salario básico, estímulos a la productividad y pertenencia a un sistema jerárquico de investigadores*. Lo anterior dirige el sentido a clarificar el concepto denominado salario, que concentra las percepciones adscritas a la categoría contractual en la institución, expresadas en montos económicos. Se diferencian los procesos de evaluación al desempeño de manera diferente en el país, de acuerdo con la operación de los programas, sin embargo en las IES públicas se parte del

supuesto que las convocatorias son plurales y accesibles a todo el profesorado que reúne los requisitos exigidos. El punto nodal estriba en la capacidad que posea el docente para documentar fielmente su producción y participación en la vida institucional y su adhesión a mecanismos certificadores de los procesos tanto docentes, investigativos o de difusión científica. Las cargas académicas estatutarias se toman como base mínima para garantizar el ingreso y participación en el programa de carrera docente.

Las IES acreditadas por el CEPPE se organizan en sus lineamientos generales de manera distinta apegados a la normatividad y de acuerdo a sus requerimientos como institución superior en los programas de estímulo del personal docente. Las universidades nombran de diferente forma al programa de estímulos, todos buscando estimular la labor docente, así como los rubros e indicadores a evaluar coinciden en su mayoría. Los criterios de evaluación, a partir de los cuales cada académico obtendrá un puntaje acumulado en la evaluación, que resultará en un nivel determinado que correspondería a un número de salarios mínimos vigentes en el Distrito Federal al año de inicio de cada convocatoria.

Los rubros a evaluar en los programas de estímulos al desempeño del personal docente de las Universidades son:

- I. La calidad del desempeño docente
- II. La dedicación a la docencia
- III. La permanencia en las actividades de la docencia

En el rubro I: 9 de 17 universidades le otorgan el 60%, 8 le otorgan el 70%

En el rubro II: 12 universidades le otorgan el 20%, 1 universidad otorga el 25 % y 4 universidades otorga el 30%

En el rubro III: 11 universidades otorgan el 10%, 1 universidad otorga el 15 % y 5 universidades otorgan el 20%

Los indicadores que la mayoría de las IES contemplan son:

Actividades de docencia, tutorías, generación y aplicación del conocimiento, extensión, gestión y cuerpos colegiados. Tres de las universidades consultadas, la Universidad Juárez

Autónoma de Tabasco, la Universidad Autónoma de Tamaulipas y la Universidad Autónoma de Sinaloa, consideran en los indicadores a evaluar los antes mencionados más los grados académicos. Esto pudiera presentarse en futuras convocatorias que el nivel de exigencia de grado además de otorgarles valor en puntaje para las instituciones de educación superior (IES) que aún no lo han considerado. Incluso en la Universidad Autónoma de Baja California, para el ejercicio 2014 del programa de estímulos docentes, uno de los requisitos de ingreso considerados es el poseer grado académico de maestría, condición que excluye a aquellos profesores no formados en posgrado y cuya única vía de reconocimiento sería la referida, so pena de no formar parte de la planta docente habilitada en PRODEP, algún cuerpo académico y, por supuesto, tampoco al SNI.

Resultados: Evaluación externa de egresados. Examen General de Licenciatura del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (EGEL CENEVAL)

La creación del CENEVAL en 1994 favorece la evaluación de procesos formativos en educación media superior y superior; a través de los instrumentos conformados por los consejos técnicos de diversas áreas de conocimiento se diseñan pruebas a gran escala que son aplicados a población de licenciatura próxima a egresar en instituciones públicas o particulares. Los resultados obtenidos por los sustentantes subrayan intereses diversos, desde el cumplimiento de uno de los requisitos de egreso hasta la figuración de una modalidad de obtención de grado académico. De forma paralela se reconoce que la autoría de las pruebas se concentra en el CENEVAL, sin embargo se convoca a los claustros académicos del país para participar en las versiones de los EGEL, aspecto que pluraliza los abordajes epistemológicos y prácticos susceptibles de evaluar en las instituciones de educación superior solicitantes. Se generan pruebas vinculadas con el manejo de conocimientos y aplicación de los mismos en resolución de problemas.

Algunos autores señalan que la evaluación puede servir como base para adoptar políticas educativas mejor fundamentadas (Ravela, et al: 2008); para mejorar la gestión de

los sistemas educativos; como instrumento para la colaboración y el aprendizaje continuo al interior de los mismos, lo cual aclara el sentido propositivo de instrumentos que como finalidad posean el acceso a fuentes de información fiable en el desarrollo de los programas e instituciones educativas. En el entorno de la evaluación de los procesos educativos tendientes a observar condiciones de futuros egresados, se considera que los EGEL coadyuvan a identificar elementos confiables de juicio para realizar procesos de planeación y evaluación, conocer las acciones nacionales tendientes a la armonización del nivel de formación de acuerdo al perfil referencial nacional, así como comprender el logro académico alcanzado por los egresados de las diferentes instituciones educativas de educación superior del país (CENEVAL, 2008). Tristán y Vidal (2006) afirman que la presentación de un examen estandarizado sirve como indicador del desempeño que tendrán en el sector productivo los egresados de los programas educativos.

Se indica en el discurso que la propiedad de los resultados expuestos mostrará apego a las condiciones epistemológicas evaluadas a nivel nacional, que guarda vínculos con las expectativas profesionales esperadas en quienes emplearán posteriormente a los egresados. A su vez Posner (2004) agrega que las pruebas criterioles se diseñan para describir específicamente cuáles objetivos ha dominado el sustentante. El desempeño que obtengan se compara con algún estándar predeterminado, más que con el nivel de desempeño de los sustentantes. A groso modo, la literatura acerca hacia diferentes visiones respecto de la evaluación tendiente a la observación de egresados; a) como medio para entablar un escenario simétrico en términos epistemológicos y de prácticas gremiales legitimadas como ejercicios históricos de la profesión en abordaje; b) como adopción de políticas evaluativas destinadas a procesos de gestión que visualicen alcances en procesos dependientes del curriculum, como son condiciones de egreso y titulación. De acuerdo con la estabilidad y conformidad de resultados, se imprimen diversos efectos administrativos como el acceso a recursos públicos, a impacto en la producción académica intra e interinstitucional, grado de habilitación de formas organizacionales legitimadas –cuerpos académicos, redes de investigación, así como ingreso a reconocimiento de calidad de los programas; c) referencias de calidad externa y prestigio observable en los sectores

laborales, de producción académica, además de la transformación científica y cultural que aspiren tener las instituciones.

El rendimiento del EGEL CENEVAL en las IES, como evaluación de carácter voluntaria, contractual y con efectos académicos en la titulación de los egresados en las instituciones usuarias del examen, denota rasgos de suficiencia en el manejo de contenidos que en la versión 2013 para Pedagogía y Ciencias de la Educación adscribe las áreas de conocimiento de Didáctica y currículo; Políticas, Gestión y Evaluación Educativa; Docencia, Formación, Orientación Educativa y Tutoría; Investigación Educativa.

En el caso de los resultados de acreditación ante el CEPPE, los programas educativos que no responden a la aplicación del EGEL corresponden a la Universidad Autónoma de Baja California en las licenciaturas de Docencia de la Lengua y Literatura, Docencia de la Matemática y Asesoría Psicopedagógica, las tres pertenecientes a la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. Se observa que en la universidad mencionada la Licenciatura en Ciencias de la Educación fue acreditada en 2005 ante ACCECISO debido a que COPAES determinó autorizar a dicho organismo para acreditar programas en Pedagogía y Educación; en 2010 el programa se acredita por el CEPPE.

Una de las cualidades del EGEL es que la institución recibe el reporte individual de examinación de los sustentantes y con los datos proporcionados la institución pudiera decidir el abordaje de los resultados para convenir un futuro impacto en el rediseño de programas de unidades de aprendizaje o de modificación curricular.

Resultados: Evaluación Externa EGEL Reconocimiento de Alto Rendimiento

La confluencia de indicadores y resultados de suficiencia del desempeño de los estudiantes próximos a egresar dan pauta a señalar cuáles han sido los objetivos y factores considerados para incrementar las observaciones de calidad en los programas de licenciatura acreditados. En los diálogos iniciados en la investigación se reconoce que la simple exposición de resultados, ajena a los grupos académicos de las IES, no congrega

ningún aporte para señalar pertinencias de calidad y se decanta el proceso en un control de egreso de los programas para compaginar una opción más de titulación. Por tal razón, se convierte en un tema medular el análisis de los reportes de CENEVAL, sea de los informes individuales por egresado o en los padrones de rendimiento entregados a las instituciones.

Las expectativas generadas con el EGEL CENEVAL indican que el examinado podrá demostrar los conocimientos mínimos acreditables a través del examen aplicado, o bien, estimar conocimientos superiores que deberán adscribirse a los siguientes criterios de calificación:

- a) Rangos de calificación: 700 a 1300 puntos.
- b) Como estándar mínimo hacia la consideración institucional de postular el derecho al título profesional de licenciatura, deberán obtenerse mil puntos.
- c) Los contenidos contemplados en el examen proceden del trabajo colegiado de profesores participantes en los talleres convocados en distintas regiones del país; se especifica que la integración de los reactivos postulados en los talleres y equipos expertos de académicos, delimitados por el Consejo Técnico del CENEVAL e integrados en las pruebas nacionales cuyas versiones (cuatro aplicaciones en los meses de marzo, mayo, agosto y noviembre respectivamente).
- d) El puntaje entre 1,000 y 1,150 puntos se considera como testimonio satisfactorio en el desempeño del examinado.
- e) A partir de 1,150 y hasta 1,300 punto se considera sobresaliente el desempeño del estudiante o egresado evaluado.

Los conocimientos, están definidos por el Consejo Técnico del examen de acuerdo con el perfil referencial de validez, establecen un estándar ideal o deseable. El estándar mínimo está fijado en 1,000 puntos de la escala CENEVAL. Los resultados superiores a 1,000 les corresponden al nivel de dominio considerado deseable en esta escala; un resultado encima del límite o punto de corte ubicado en los 1,000 puntos índice CENEVAL, designa un dominio satisfactorio. Un resultado entre 1,150 y 1,300 puntos ubica al sustentante en un

nivel de dominio sobresaliente. Para efecto de ser considerada una institución bajo el reconocimiento de alto desempeño académico

La determinación de incluir al programa en el Padrón de Programas de Licenciatura de Alto Rendimiento Académico-EGEL dependerá de los resultados obtenidos por los egresados. El nivel uno previsto en el padrón indica que se requiere el 80 % o más de la población examinada con testimonio satisfactorio o sobresaliente. El nivel dos estima que el 60 % o más de la población evaluada logren alguno de los testimonios descritos con anterioridad.

Las IES públicas que han sido acreditadas por el CEPPE y han obtenido el estándar de rendimiento académico 1 y 2 son la Universidad Autónoma de Yucatán por segundo año refrenda el nivel 2 en el estándar de rendimiento académico; la Universidad de Colima por segundo año refrenda el nivel 2 en el estándar de rendimiento académico; la Universidad Autónoma de Baja California por segundo año refrenda el nivel 2 en el estándar de rendimiento académico y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por segundo año refrenda el nivel 1 en el estándar de rendimiento académico, situación que debería ser de preocupación para las instituciones de educación superior (IES) que no han obtenido resultados óptimos que impacten en sus programas académicos; el examen general de egreso de licenciatura (EGEL) pudiera ser a mediano plazo un elemento a considerar para las acreditaciones de los programas de licenciatura. Como ideal en la evaluación, se opina que se reconozca como necesario o recomendable el rendimiento del EGEL, según los indicadores de calidad especificados por el CEPPE.

Aproximaciones finales

La gestión de los procesos de acreditación en el país forman parte de las políticas de calidad suscritas en la educación superior y sustentan el reconocimiento a la adopción de procesos, modelos y sistemas creados con la finalidad de establecer estándares relacionados con la eficacia y efectividad institucional (como la acreditación institucional de FIMPES), orientados al desarrollo de programas educativos (los mecanismos de evaluación proporcionados por los organismos acreditadores del COPAES), bajo la premisa de diseñar métricas para la medición de conocimientos y aplicación de los mismos en situaciones resolutorias de problemas (EGEL-CENEVAL es un ejemplo de ello) y conferir el acceso a reconocimientos debido a la capacidad sostenida de los egresados en estándares de desempeño sobresalientes a la media demostrados en las exámenes nacionales (donde el Padrón de Programas de Alto Desempeño del CENEVAL se convierte en un resultado fedatario de los resultados generados en la institución en apego a las condiciones ideales de calidad percibida a través del EGEL).

La acreditación de la calidad se instrumenta en México a partir de la última década del siglo XX y la adhesión a modelos internacionales creados en universidades o sistemas educativos denotan la búsqueda o elaboración de metodologías susceptibles de incorporación a las distintas partes que integran los entornos académicos y administrativos en las instituciones. En las IES se destaca que el cumplimiento de las normas relacionadas con acreditación redundan en el acceso a programas federales para dotar de infraestructura, equipamiento, plazas docentes, movilidad académica, formación y actualización de personal, entre diversos beneficios asequibles al desarrollo de los programas educativos. Es menester el reconocimiento de la capacidad institucional para decidir las evaluaciones, los costos de calidad que previamente deben invertirse (tiempo, formación de recursos humanos, adecuaciones administrativas, convenios, proyectos internos, habilitación de profesorado, mejoramiento del programa educativo, del currículum, principalmente).

En el ejercicio de revisión documental y de análisis de casos instituciones, a nivel de recomendaciones se apuntan los siguientes aspectos:

- a) Ubicar que en México las principales estrategias de evaluación de la calidad suelen descansar en la figura de asociaciones civiles, donde el modelo de Estado legislador favorece el acercamiento con particulares organizados en tales estructuras, sin embargo una visión crítica a los procesos de acreditación señala que necesariamente el gobierno debe establecer acciones precisas sobre los entornos institucionales pues si bien antecede el carácter profesional de los grupos de evaluación.
- b) El evaluador de procesos de acreditación en la práctica se constituye por profesionales interesados y concedores de procesos, metodología y sistemas concentrados en los organismos acreditadores. Al menos en el organismo considerado como eje de la investigación no se observa que existan requisitos de grado académico (será esencial distinguir la formación de doctores con experiencia en evaluación institucional, curricular y de procesos formativos para integrar un cuerpo de referencias propias de la acreditación).
- c) El papel de los organismos acreditadores se observa particular a las condiciones institucionales pues por un lado las escuelas normales acuden a una instancia evaluadora específica y hasta el momento no recurren a aquella facultada por el COPAES para tales efectos, sin embargo en igualdad de circunstancias el documento aprobatorio de acreditación posee validez ante el gobierno y los procesos que al tenor representen. Se sabe que no existen formas puras de evaluación y en el país se instrumentan metodologías al parecer plurales, bajo la perspectiva de circunscribir los criterios a un entendimiento convencional como parte de un sistema de trabajo institucional.

La acreditación en México discurre entre homogeneizar la heterogeneidad, sin embargo es posible a la luz de poseer un escenario participativo en esa área, donde se cuentan autoridades, académicos, administrativos, personal técnico, alumnado, sector productivo y de empleo, sector social, en suma, una representación amplia en un constructo

existente en la medida que las instituciones deciden invertir en su cumplimiento y donde el reconocimiento de dicho escenario desde la gestión de procesos administrativos pudiera referir productos técnicos a corto plazo antes de constituir proyectos de notable acrecentamiento en la resolución de áreas de oportunidad que necesariamente se presentan en cualesquier programa educativo.

Bibliografía

- Álvarez Mendiola, G. (2011). El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. *Reencuentro*, 60 (abril 2011), 20.
- Brunner, J.J. & Uribe, D. (2007). Mercados Universitarios: el Nuevo Escenario de la Educación Superior. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Buendía, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. pp. 28-34.
- Buendía, A. (2011). Análisis Institucional y Educación Superior: aportes teóricos y resultados empíricos. *Revista Perfiles Educativos* Vol. 33, México.
- Buendía, A. (2011). Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria. Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano, México.
- Fazio, M. (2008). El Método Comparativo a partir de los 90. Documento elaborado para el concurso de la cátedra de Educación Comparada. Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo, el cargo de Profesor Adjunto de la Carrera de Licenciatura en Abril 2008.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill
- Porter, L. (2007). La universidad de papel: ensayos sobre la educación superior en México, 1era. reimpresión, México: UNAM
- Posner, G. (2004). Análisis del currículo (3a. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Silva, C. (2007). Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes. *Revista de la Educación Superior*, julio-septiembre, año/vol. XXXVI (3), número 143. Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México. pp. 1-24
- Tristán, A. & Vidal, R. (2006). Estándares de calidad para pruebas objetivas (1a. ed.). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Levy, Daniel C. (2004). "The New Institutionalism: Mismatches with Private Higher Education's Global Growth". PROPHE (Program for Research on Private Higher Education) Documento de Trabajo No. 3. Disponible en:<http://www.albany.edu/~prophe/publication.htm>

Lora, J. y Recéndez, C. Imperialismo y reconfiguración de la universidad latinoamericana. Consultado en septiembre de 2009 en <http://rcci.net/globalizacion/2008/fg754.htm>

Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez, F., Aylwin, M. y Wolff, L. (2008). Las Evaluaciones Educativas que América Latina Necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (1), pp. 51-63. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art4.pdf>.

Tristán, A. & Vidal, R. (2006). Estándares de calidad para pruebas objetivas (1a. ed.). Bogotá, Colombia: Magisterio.

Posner, G. (2004). Análisis del currículo (3a. ed.). México: Mc Graw Hill.

ANEXO

Cuadro No. 1. Organización por número de indicadores en marco de referencia CEPPE.

Categorías, organización por número de indicadores en marco de referencia CEPPE	No. Indicadores marco CEPPE	No. Indicadores esenciales
Plan de estudios	50 (19.6 %)	33 (12.9 %)
Gestión administrativa y financiamiento	37 (14.5 %)	18 (14.5 %)
Personal académico	37 (14.5 %)	18 (14.5 %)
Formación integral	24 (9.4 %)	2 (.78 %)
Vinculación-extensión	24 (9.4 %)	3 (1.17 %)
Servicios de apoyo para el aprendizaje	20 (7,8 %)	14 (7.4 %)
Estudiantes	18 (7.05 %)	7 (2.75 %)
Infraestructura y equipamiento	18 (7.05 %)	10 (3.92 %)
Investigación	14 (7.4 %)	2 (.77 %)
Evaluación del aprendizaje	13 (5.09 %)	8 (3.13 %)

Fuente: Elaboración propia con Información presentada por CEPPE.
<http://www.ceppe.org.mx>