

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Calidad educativa mediante algunos mecanismos de evaluación: Las experiencias de la BUAP

María Guadalupe Moheno Padrón¹

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. gmoheno@gmail.com

RESENTACIÓN

En este trabajo se hace de manera precisa un recuento de la política educativa de educación superior (ES) para la calidad, desde la perspectiva de la evaluación externa de programas educativos (PE) y la evaluación de los egresados de esos programas. Para lo anterior, presentaré de manera general los datos nacionales en cuanto a la evaluación de programas realizada por los Comités Interinstitucionales para Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y los programas acreditados por los organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), así como los resultados en el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) elaborado por el Consejo Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL). Posteriormente haré un análisis particular de lo que ha sucedido en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) con respecto a estos procesos de evaluación, y de manera específica en dos programas educativos; para explorar sus experiencias y resultados obtenidos.

INTRODUCCIÓN

No obstante los avances educativos de México durante el siglo pasado, el contexto económico, político y social en que se inicia el siglo XXI ha planteado retos sin precedentes, sobre todo en lo que se relaciona con la educación para lograr que se consolide como “el motor del cambio”.

Una de las principales vías para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo de buena calidad. Para mejorar la educación pública y privada en todos sus niveles y modalidades se hace necesario que toda nación cuente con la llamada **“cultura de evaluación”**, **siendo aquella que permitirá lograr la prosperidad, la justicia y la calidad tanto en los individuos como en el colectivo.**

Sin embargo, algunas de las políticas educativas operadas desde 1990 han influido en el fortalecimiento de la cultura de la evaluación, tanto en el sistema de educación superior como en las instituciones mismas; las cuales han mejorado sus procesos de autoevaluación y planeación. El analizar los datos nacionales en cuanto a programas acreditados por los organismos reconocidos por el COPAES y los resultados en el EGEL, así como el análisis particular de lo que ha sucedido en la BUAP con respecto a estos dos procesos de evaluación (tanto a programas educativos y egresados), nos permitirá contrastar las dimensiones e intenciones de las políticas públicas entorno a la evaluación; así como la forma en la que las instituciones operan, responden a estas políticas, y los efectos que provocan.

Nos pareció importante hacer este análisis, dado que partía del supuesto, que existiría una total congruencia en los resultados de la política de calidad mediante el mecanismo de la evaluación. Es decir, la hipótesis es que, el reconocimiento de “calidad” a los programas educativos y el resultado de los egresados de dichos programas en el EGEL deberían tener cierta consistencia o bien, el resultado de un proceso sería la consecuencia lógica del otro. Era indiscutible que los resultados no serían cuestionables o contradictorios, sino predecibles. La primera tarea consistió en buscar información al respecto, y no encontré resultados o comparativos que permitieran verificar mi hipótesis. Es así que surgieron preguntas como: ¿un programa acreditado supone egresados con un buen desempeño en el EGEL?, ¿o no debería suponerlo?, ¿ambos mecanismos evalúan cuestiones relacionadas con los programas educativos, que en realidad son inconexas?. Como consecuencia me di a la tarea de

revisar la política educativa al respecto, posteriormente revisé los resultados a nivel nacional de esos dos mecanismos de evaluación, para finalmente revisar el caso de la BUAP, institución de indiscutible calidad a nivel nacional, particularmente los resultados de dos licenciaturas: Derecho y Medicina Veterinaria y Zootecnia.

En el Capítulo I. La calidad de la educación superior y el dilema de su evaluación, se hace una descripción breve de la educación superior en México, así como del origen de la llamada “rendición de cuentas” en la educación superior, la cual va ligada a demanda de “calidad” en este nivel educativo. En el Capítulo II. Las dimensiones y formas de la evaluación de la educación superior en México, se hace un análisis del origen y evolución de las políticas de calidad de la educación superior y algunos mecanismos de evaluación, tales como la evaluación de los programas educativos, a través de los CIEES y los organismos reconocidos por el COPAES, así como sus resultados que se tienen a nivel nacional hasta el momento. En el Capítulo III. Principales experiencias de evaluación externa en la BUAP, se presenta la evolución de los resultados de la universidad en lo referente a la evaluación y acreditación por parte de CIEES y COPAES respectivamente, así como los resultados en la aplicación del EGEL, hasta la fecha. En el Capítulo IV. Se hace un análisis de los resultados de las Licenciaturas en Derecho, y Medicina Veterinaria y Zootecnia, en ambos procesos de evaluación. Por último en el Capítulo V. Conclusiones, se exponen algunas reflexiones sobre las políticas de la calidad de la educación superior; también sobre la BUAP y su compromiso con la calidad.

METODOLOGÍA

La investigación que presentamos a continuación se realizó utilizando dos mecanismos. El primero de ellos fue hacer una investigación descriptiva, cuyo objetivo “consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres o actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas”. (Van Dalen y Meyer, 1996). Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Se recogieron los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, para posteriormente exponer y resumir la información de manera cuidadosa y luego analizar minuciosamente los resultados, para extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento. En este caso se analizó la política educativa de la calidad de la educación superior, así como dos mecanismos de evaluación, uno de programas educativos, y otro, de egresados de licenciatura.

El segundo mecanismo de la investigación consistió en hacer un estudio causal comparativo cuyo objetivo es descubrir cómo es un fenómeno, de qué manera y por qué ocurre, además de comparar semejanzas y diferencias que existen entre fenómenos, para manifestar los factores o condiciones que parecen acompañar o contribuir a la aparición de ciertos hechos y situaciones. En este tipo de estudios se analiza la situación vital en la cual los sujetos, procesos, situaciones, han experimentado el fenómeno que se quiere investigar. Después de estudiar las semejanzas y diferencias que hay entre dos situaciones, entonces se podrán describir los factores que parecen explicar la presencia del fenómeno en una situación y su ausencia en la otra. Este método proporciona al investigador la doble posibilidad de control sobre sus conclusiones acerca de las relaciones de causalidad.

CAPÍTULO 1. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DILEMA DE SU EVALUACIÓN

1.1 CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En el siglo XX el país avanzó considerablemente en la expansión de la cobertura del sistema educativo. Muestra de ello es que mientras ese siglo se inició con una sociedad mayoritariamente iletrada, el actual comienza con una proporción de analfabetas menor al diez por ciento, la mitad de los cuales son mayores de cincuenta años. Sin embargo, la educación superior en México continúa enfrentando dificultades en todos sus componentes y procesos. Esto es, existen fallas de articulación con el nivel medio superior; rigidez en los programas de estudio; insuficiente diversificación de programas educativos; falta de aprovechamiento; problemas de cobertura; alto índice de deserción; bajos índices de egreso y titulación; así como desigualdades en las oportunidades de acceso a la educación entre los estados, las regiones y los diversos sectores sociales. Es decir, en algunos estados existe un alto número de instituciones de educación superior, de calidad desconocida, y en otros las opciones son casi inexistentes.

Por su régimen jurídico, las instituciones de educación superior se constituyen en:

- Universidades públicas autónomas,
- Universidades públicas estatales,
- Instituciones dependientes del Estado
- Instituciones privadas libres
- Instituciones privadas reconocidas por la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos de los estados, o bien por los organismos descentralizados del Estado (universidades públicas autónomas o estatales).

Un elemento importante que distingue a las instituciones públicas y privadas es la autonomía. En términos generales, la autonomía implica que la universidad tiene el derecho de designar a sus autoridades y a organizarse como mejor lo considere para expedir sus normas y reglamentos dentro de lo establecido por la ley orgánica respectiva. La universidad autónoma goza de libertad de cátedra y designación de su personal académico; expide certificados, grados y títulos; otorga validez a los estudios realizados en otros establecimientos nacionales y del extranjero; de acuerdo con sus normas, reconoce o incorpora estudios de bachillerato o licenciatura impartidos en instituciones privadas; administra libremente su patrimonio y determina su presupuesto. Los ingresos de las universidades públicas autónomas provienen, en gran medida, del gobierno federal y de los gobiernos estatales.

La evaluación de la calidad ha permitido observar las prácticas educativas cada vez con mayor detalle. Asimismo, a la educación superior se le ha cuestionado su viabilidad, su impacto, su calidad, su aportación al desarrollo económico y social de un país, esto se debe a una serie de factores:

- Enfoques concentrados en la enseñanza, que pasan por alto las necesidades de aprendizaje del alumno
- Desiguales niveles de pertinencia y relevancia de los contenidos de los programas respecto a las expectativas de las familias, así como de los sectores productores de bienes y servicios
- Existencia de profesores con perfiles inapropiados para el adecuado desempeño de su función
- Débil motivación de la comunidad académica hacia la innovación

- Falta de instrumentos de evaluación integral y, en general, un avance insuficiente en la cultura de la rendición de cuentas
- Formas de administración predominantemente burocráticas y verticales
- Estructuras de gestión con una capacidad de respuesta lenta
- Infraestructura insuficiente para el buen desarrollo de la tarea educativa
- Insuficiencia de recursos económicos públicos y privados destinados a la educación
 - Poco interés y escasa participación social en actividades de apoyo a la educación, la investigación y la cultura.

1.2 LA RENDICIÓN DE CUENTAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En México, la transformación social nos ha hecho partícipes de nuevas formas de construir los asuntos públicos. En diversos espacios, se cuestiona la pertinencia de ciertas acciones de gobierno, se pone en duda su viabilidad y han surgido propuestas y alternativas desde la sociedad; de las organizaciones, y por supuesto, desde los mismos actores involucrados.

Por otra parte, la dinámica de la globalización nos impone, como requisito para incorporarnos en el desarrollo, el incremento de la calidad educativa, la apertura de nuevas formas y criterios para la escolarización y la enseñanza (que permitan la educación continua a lo largo de toda la vida), así como el fomento de la creatividad, y los talentos individuales y colectivos.

Con estas premisas, la educación superior no es un lujo ni una opción subjetiva, sino una necesidad imperiosa en la que el Estado tiene que ampliar su compromiso con la sociedad; diseñar las estrategias necesarias y fortalecer sus políticas públicas para hacer de ésta una plataforma de seguridad en el derrotero de los mexicanos hacia el futuro. Por ello, las políticas públicas deberán dirigirse a lograr más y mejor educación; estas exigencias de información sobre el desempeño de los sistemas educativos sólo se pueden atender con sistemas coherentes de rendición de cuentas. En el campo de la educación hay tres tipos principales de sistemas de rendición de cuentas:

- a) aquellos que se basan en el cumplimiento de reglamentos,
- b) aquellos que manifiestan el apego a normas profesionales, y
- c) aquellos impulsados por la medición de resultados educativos (mediante la evaluación).

Los sistemas de rendición de cuentas escolares funcionan de acuerdo con un conjunto de principios y utilizan una variedad de estrategias de implementación. El primer sistema exige cumplir con leyes y reglamentos, sustentados en un modelo industrial de la educación; este tipo de sistemas de cumplimiento ven a la escuela como un conjunto de procesos continuos y aceptan la variación en los resultados, generalmente atribuida a las distintas características de los estudiantes. El tercer sistema de rendición de cuentas se basa en los resultados, los cuales se definen mediante los resultados de una evaluación que permitan verificar el aprendizaje de los alumnos; en el logro de: indicadores educativos, indicadores de desempeño, indicadores de resultados, así como reconocimientos de la calidad, entre otros.

1.3 LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En México, durante los últimos años, las diversas administraciones han hecho repetidos esfuerzos por crear un marco nuevo de educación de calidad, centrado en la globalización y la competitividad, a pesar de ello, estas reformas se han quedado cortas.

Hablar de calidad de la educación en el nivel universitario es como tratar de ordenar las piezas de un gran rompecabezas en donde algunas piezas realmente no existen, no podemos presumir de evaluación cuando en realidad mucho de ello es simulación, ya que no se hace una adecuada planeación institucional que incluya indicadores de base, estándares, metas, objetivos y estrategias coherentes, sin lo anterior, no podemos hablar de evaluación.

El concepto de calidad en la educación, particularmente en nuestro país, ha sido objeto de grandes controversias, desde las más radicales que consideran imposible medirla o definirla, hasta aquellas que la consideran un “prestigio” quizás por el nombre de la institución, la infraestructura, o bien, por el nivel académico de los maestros. Sin embargo esto también resulta fortuito, dado que en la actualidad podemos ver instituciones que parecen “palacios de cristal”, y sin embargo, el nivel académico es de “calidad incierta”, o desconocida.

Tabla 1. Concepciones de calidad

Concepciones de calidad	Características de cada concepción
Calidad como fenómeno excepcional.	<p>Pueden distinguirse tres variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calidad como excelencia. Ésta viene definida por los insumos y los resultados. Por ejemplo sería una Universidad capaz de atraer a profesores Premios Nobel y a los mejores estudiantes, con los mejores recursos y por consiguiente producirá los mejores graduados. Frecuentemente se confunde con reputación. • Idea tradicional o clásica. Implica distinción, elitismo, clase social alta, exclusividad,... • La calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos. Los productos deben superar el llamado “control de calidad” y supone establecer unos estándares con relación a los cuáles se mide la calidad.
Calidad como perfección o coherencia	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad equivalente a cero deficiencias, evitar los defectos y procurar la perfección en los procesos. Se vincula a la concepción de cultura de calidad en el sentido que todos los miembros de la organización comparten y se responsabilizan de la calidad.
Calidad como ajuste a un propósito.	<ul style="list-style-type: none"> • Se concibe como la adecuación de los procesos para conseguir los objetivos, resultados o productos propuestos. Se trata de una definición funcional: existe calidad si el producto se ajusta a aquello por lo que fue realizado.
Calidad como relación valor-	<ul style="list-style-type: none"> • Este concepto se sostiene sobre la idea de eficiencia

Concepciones de calidad	Características de cada concepción
costo.	económica o “accountability”.
Calidad como transformación (cambio cualitativo).	<ul style="list-style-type: none"> • En educación es especialmente válido porque la tarea educativa implica transformar el sujeto-educando independientemente de si consigue un resultado concreto o no, lo importante es conseguir esa mejora, esa transformación.

Concepciones de calidad según Harvey y Green (1993). Adaptación realizada por de la Orden y otros (1997).

En otra perspectiva, tampoco hay avances en cuanto a identificar la calidad y las características específicas de los insumos, procesos y productos de la educación. La calidad, parece vinculada, más que a los rasgos de los elementos de una institución universitaria, con algún factor común a todos ellos. En consecuencia, para conceptualizar la calidad de la educación es preciso superar la consideración aislada de las características específicas de los distintos componentes y sus elementos, y centrar la atención en algo que afecta a todos, como la relación entre ellos. En efecto, debemos apuntar hacia las relaciones de coherencia entre los elementos de la educación universitaria, o de instituciones concretas, como el determinante de la calidad. (De la Orden, 2007).

Por tanto, la vía para determinar la calidad de las instituciones universitarias exigiría identificar las relaciones entre los componentes de *contexto, input, proceso, producto y propósitos de la Universidad*, y valorarlas en función de un conjunto de reglas bien establecido, derivado del principio general expresado en nuestra hipótesis: la calidad de la educación universitaria viene definida por un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de la Universidad concebida como un sistema. (De la Orden, 1988 y 1992).

En síntesis, lo que entendemos y adoptamos de manera genérica en este trabajo, como calidad de la educación superior, se identifica con un complejo constructo explicativo de valoraciones apoyado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: **funcionalidad, eficacia y eficiencia**, expresión, a su vez, de un conjunto integrado de **relaciones de coherencia** entre los componentes básicos de la educación, o de una institución universitaria, concebidas como un sistema. (De la Orden, 1988).

CAPÍTULO 2. LAS DIMENSIONES Y FORMAS DE LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

2.1 LAS POLÍTICAS PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Las políticas suelen y deben ser, objeto de juicios por parte de la ciudadanía. La política educativa lo es de modo muy especial por diversas razones: su carácter es prácticamente universal, su relación con el mundo de los valores, aspiraciones y expectativas, el hecho de tratarse de un proyecto colectivo, etc. Pero es importante que estos juicios se basen en evaluaciones lo más objetivas posibles. Una evaluación es, en cierto modo, un juicio hecho sobre un dato o conjunto de datos con referencia a determinados valores de referencia. La evaluación de la educación, si se postula como un elemento útil para la política y la administración de la educación, no puede apoyarse en prejuicios o posiciones ideológicas, sino que precisa de la existencia de un análisis científico de la realidad que se enjuicia a la luz de valores explícitos de referencia. Si la evaluación implica juicio, éste debe resultar de observaciones concretas basadas en normas o valores objetivos e imparciales. Dicho de otro modo, la evaluación puede considerarse como la apreciación sistemática, sobre la base de métodos científicos, de la eficacia y de los efectos reales, previstos o no, buscados o no, de las políticas educativas y del sistema educativo, tanto desde la perspectiva: centrada en el aula o en un centro educativo, como desde la centrada en los distintos niveles y modalidades y, también, la centrada en su conjunto.

En este marco, aparece la tendencia de establecer estándares internacionales en productos y servicios, que en el caso de la educación, ha impulsado el desarrollo de mecanismos que se dirigen a asegurar la pertinencia y calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES). Particular importancia adquiere en este sentido la firma de los distintos tratados comerciales pactados por México en años recientes. El Tratado de Libre Comercio firmado con Estados Unidos y Canadá condiciona -por ejemplo- a los tres países en materia de certificación profesional.

En 1990 se iniciaron procesos amplios de evaluación de la educación superior coordinados desde la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) –instalada formalmente por el secretario de Educación Pública en noviembre de 1989- y por la ANUIES. Cabe apuntar que, establecer una dependencia u organismo dirigido especialmente a establecer modelos, enfoques, mecanismos y criterios de evaluación es uno de los elementos en común en los países involucrados en esta política. En México, la CONAEVA surgió con la encomienda de definir los procesos de evaluación para las universidades mexicanas.

2.2 LOS DIFERENTES MECANISMOS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La primera utilidad de la evaluación de los sistemas educativos tiene que ver, lógicamente, con el gobierno de los mismos en el sentido amplio del término. Es decir, con la recogida de información significativa para los procesos de toma de decisiones y para la reconsideración, cuando sea oportuno, de las decisiones tomadas a la luz de sus efectos sobre el sistema educativo. Es difícil imaginar cómo, sin la existencia de procedimientos de evaluación que suministren información significativa, puede procederse al seguimiento y eventual reorientación de políticas educativas.

Hace una década y media, el gobierno federal impulsó varios procesos de evaluación para la educación superior. Dentro de las iniciativas para modernizar las universidades se introdujeron procesos para evaluar a estudiantes, académicos,

programas, instituciones y al sistema en su conjunto. En 1990, la ANUIES aprobó la “Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior”. Esta propuesta contemplaba:

- Procesos de evaluación institucional, a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA).
- Procesos de evaluación interinstitucional de programas a cargo de pares académicos, a través de Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

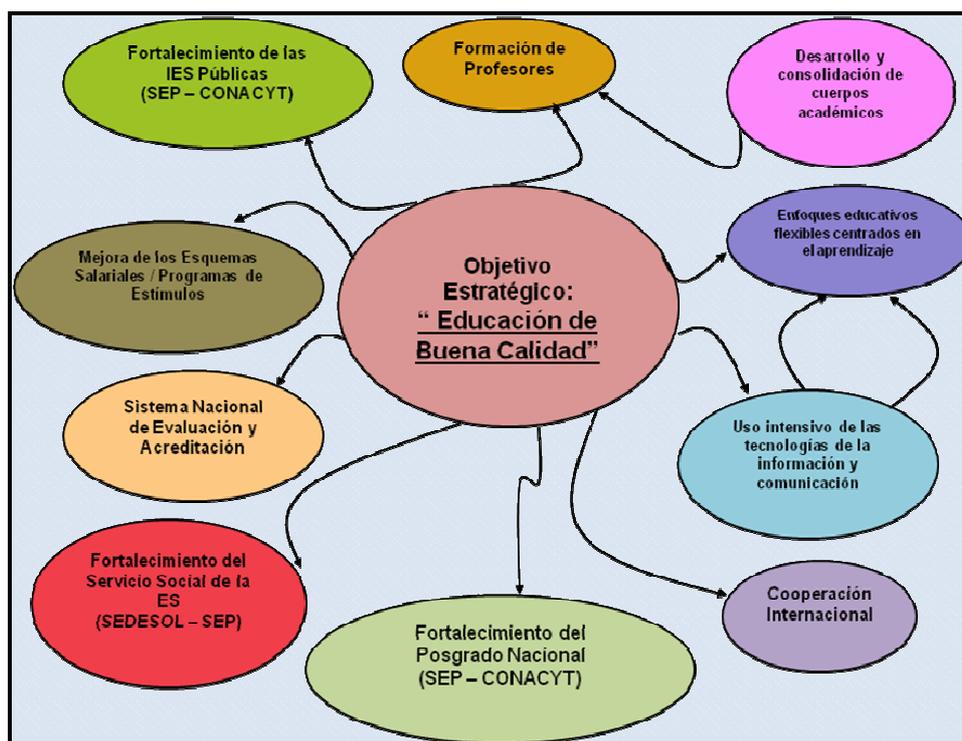
En 1990 la CONAEVA estableció el marco de “Lineamientos generales y estrategias para evaluar la educación superior”. Para la evaluación institucional se elaboró un formato de indicadores básicos que cada institución pública requería llenar y entregar a esta comisión. Hasta 1992, el grupo técnico de la CONAEVA impulsó los procesos de autoevaluación de las universidades. A partir de 1993, sin embargo, la ANUIES –integrante de la CONAEVA junto con la SES - llegó a la conclusión que el ejercicio no cumplía con las perspectivas originales y la CONAEVA dejó de reunirse (De Vries, 1999). Aunque las universidades siguieron entregando el formato llenado hasta alrededor de 1998, dejó de ser una herramienta de evaluación.

Para la evaluación de programas educativos, en 1991 se crearon los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Propuestas iniciales de que los CIEES podrían acreditar programas no prosperaron, ya que los distintos comités enfatizaron que su función era contribuir a la mejora sólo a través de recomendaciones.

La evaluación de los CIEES se continúa realizando desde entonces mediante visitas de pares académicos. Estos comités se encuentran agrupados en siete áreas del conocimiento, además de un comité para evaluar la administración y gestión institucional, y uno para la difusión y extensión de la cultura. Los CIEES entregan un reporte por escrito de cada uno de los programas evaluados, con base al marco de referencia de cada Comité, así como una serie de recomendaciones para incrementar la calidad de los mismos. La evaluación de programas por parte de los CIEES adquirió desde el inicio especial importancia por la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC), debido a que un capítulo de éste contempla la movilidad de profesionistas, creando así la necesidad de un sistema de certificación de profesionistas y acreditación de los programas educativos.

También en los noventa, en el documento del gobierno federal relacionado con el desarrollo de la educación del país, llamado “Plan Nacional de Educación” se planteó el objetivo estratégico “Educación de buena calidad”, para el cual se plasmaron una serie de estrategias y/o líneas de acción relacionadas a diversos mecanismos de evaluación; siendo este objetivo uno de los principales procesos para desarrollar, asegurar, mejorar y consolidar todo lo relacionado con la educación.

Esquema 2. Políticas generales de educación superior, PNE 2001-2006



Fuente: Esquema elaborado como parte de esta investigación a partir de las políticas generales para la educación superior del Objetivo Estratégico de Educación de Buena Calidad, Plan Nacional de Educación 2001 - 2006.

El esquema anterior nos muestra de manera gráfica todo lo que implica la política en general para el logro de la “educación de buena calidad”, se trata de estrategias, líneas de acción, programas, acciones, etc. A las que se tuvieron que ir adaptando y reaccionando todas las instituciones de educación superior del país, unas en mayor medida que otra. Si lo vemos fríamente, significa un agresivo “bombardeo de cambios” en seis años, dado que se producirían cambios en la manera de hacer las actividades propias del nivel, en todos los sentidos. Se buscaba el compromiso de las instituciones con el orden, la evaluación, la definición de indicadores, el seguimiento de la evaluación, para mejorar y hacer evidente la calidad de la educación. Menuda tarea. De esta forma, esta investigación se inserta en lo que concierne al **Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación**.

A su vez, el COPAES agrupa, en su Asamblea General, las distintas instancias que ya habían incursionado en la evaluación: representantes de la SEP, ANUIES, FIMPES, la Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México, el Colegio de Ingenieros Civiles de México, el Instituto Mexicano de Contadores Públicos, la Barra Mexicana, el Colegio de Abogados, la Academia Mexicana de Ciencias, la Academia Nacional de Medicina de México y la Academia Nacional de Ingeniería. El objetivo general del COPAES es fungir como una instancia reconocida por el Gobierno Federal para conferir reconocimiento formal a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de ES que ofrecen las IES públicas y particulares.

Tabla 3. Universo de trabajo establecido por el COPAES:

Ámbito	Educación superior del país
Áreas y Niveles	Todos los programas educativos agrupados en áreas del conocimiento, de los niveles técnico superior universitario, licenciatura y posgrado de las IES públicas y privadas.
Metodología	Los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo, establecerán y aplicarán una metodología general de evaluación, un marco de referencia, indicadores y parámetros de calidad para la acreditación, apegados a las disposiciones generales del COPAES, y serán ejercidos con autonomía y aplicando los criterios complementarios que consideren apropiados.

Fuente: Sitio oficial del COPAES: www.copaes.org

En los años posteriores a su establecimiento, el COPAES comenzó a reconocer a distintas instancias de acreditación. Nacieron así agencias de acreditación para Administración, Contaduría, Medicina, etc. Hasta junio de 2009 el COPAES ha reconocido a 26 organismos acreditadores de diferentes disciplinas.

A diciembre de 2008 se han acreditado 1,707 programas de licenciatura y técnico superior universitario, y se cuenta con 26 organismos acreditadores reconocidos por el COPAES. El propósito de este organismo es el de “regular los procesos de acreditación y garantizar que los programas educativos acreditados tengan un nivel apreciable de desarrollo y consolidación.” Su reto es consolidar el sistema nacional de evaluación y acreditación de programas educativos no gubernamental, sustentado en pares académicos de reconocido prestigio y solvencia moral, que provea de referentes a las instituciones para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de sus programas educativos y coadyuve con la rendición de cuentas de las IES a la sociedad.

Imagen 4. Programas educativos acreditados a diciembre de



Fuente: www.copaes.org.mx

Simultáneamente, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) empezaron a asignar calificaciones a los programas que habían evaluado. Anteriormente, las evaluaciones de los CIEES se habían centrado en emitir reconocimientos para la mejora de la calidad, pero no otorgaron calificaciones. A partir del año 2000 los CIEES establecieron una clasificación que indica la cercanía de cada programa educativo a la acreditación, siendo el nivel 1 para aquellos que estarían en condiciones óptimas para acreditarse en el corto plazo; el nivel 2 para los que lo podrían lograr en el mediano plazo, y el 3 para los que lo conseguirían en el largo plazo. La principal razón por la cual los CIEES siguen funcionando es que en muchas áreas del conocimiento no existen todavía organismos reconocidos por COPAES.

Tabla 4. Programas evaluados por CIEES hasta mayo de 2009

Comité	Número de programas	% del total
Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	141	4%
Comité de Ciencias Agropecuarias	296	8%
Comité de Ciencias de la Salud	543	15%
Comité de Ciencias Naturales y Exactas	276	8%
Comité de Ciencias Sociales y Administrativas	1,106	31%
Comité de Educación y Humanidades	461	13%
Comité de Ingeniería y Tecnología	765	21%
Total:	3,588	100%

Fuente: CIEES, www.ciees.edu.mx

Las evaluaciones externas practicadas por los CIEES a partir de 1991 a más 3,500 programas educativos, principalmente de las universidades públicas, han contribuido significativamente a mejorar la calidad de los programas.

Aunado a estos mecanismos tenemos el CENEVAL, una asociación civil sin fines de lucro, cuya actividad principal es el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias; así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas. Desde 1994 proporciona información sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas como beneficiarios de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal, no solo de educación superior.

En la elaboración de los instrumentos de medición que elabora el CENEVAL participan numerosos cuerpos colegiados integrados por académicos especialistas provenientes de instituciones educativas públicas y privadas del país, así como, de organizaciones de profesionales reconocidas. Entre esos instrumentos está el EGEL, que es una prueba nacional especializada por carrera profesional, y tiene como objetivo identificar en qué medida los egresados de licenciatura cuentan con los

conocimientos y habilidades esenciales para el inicio del ejercicio profesional en el país.

Cada EGEL es diseñado, revisado y actualizado por un consejo técnico, conformado por representantes de IES públicas y privadas que ofrecen la licenciatura en el país, colegios o asociaciones de profesionales e instancias empleadoras del sector público o privado. Uno de los principales beneficios del uso continuo y sistemático del EGEL es el contar con información válida y confiable que contribuya a establecer, fundamentalmente, los siguientes aspectos:

- El grado de idoneidad de cada egresado con respecto a un “estándar de formación nacional”, lo cual para muchos es algo cuestionable.
- El nivel de eficacia y pertinencia de los distintos programas y modalidades de formación profesional que administran las IES, lo cual al intentar medirlo mediante un examen de conocimientos, podría suponer una manera muy limitada para hacerlo.
- Los indicadores de “desempeño e impacto” a partir de los cuales, los organismos acreditadores respectivos, puedan identificar los méritos de cada programa de licenciatura en cada institución educativa. No obstante, esta información no es un criterio que tenga un peso relevante o indispensable para otorgar el reconocimiento de “calidad” a través de una acreditación.

Por otra parte, el resultado del EGEL proporciona elementos de “protección al público en general”, al proporcionar evidencia de que el recién egresado posee los conocimientos y habilidades que se consideran indispensables para iniciarse en el ejercicio de una profesión. Por sí mismo no es sinónimo de calidad, pues sólo mide los conocimientos mínimos necesarios para ejercer una profesión y clasifica al egresado en alto rendimiento académico y rendimiento académico satisfactorio.

En suma, los EGEL responden a una demanda de calificación de la fuerza de trabajo, no reflejan el desempeño total del estudiante, ni ponderan la trayectoria del proceso educativo, o las características particulares de cada curso.

Todo lo anterior nos permite ver que la política de calidad de la educación superior, considera todos estos procesos como partes de un todo; los cuales han sido implementados para consolidar un “Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior”. Por lo que es lógico que el Dr. Rodolfo Tuirán Subsecretario de Educación Superior, en la ceremonia de inauguración del Foro de consulta “La educación superior en México: análisis y perspectiva”, en mayo de 2007, hiciera la siguiente declaración:

“...En los diversos foros de consulta que hemos llevado a cabo, hemos recogido algunas propuestas ambiciosas que sugieren extender las prácticas de evaluación a todos los programas de licenciatura —públicos o privados— a más tardar en el año 2012 o incluso que en ese año ya se apliquen los EGEL a todos los egresados de licenciatura. Otros, en contraste, piensan que es necesario hacer un alto en el camino e impulsar cambios profundos tanto en la manera de conducir las prácticas de evaluación y acreditación como en la organización y funcionamiento de los organismos que tienen a su cargo esas funciones...”

Por lo tanto, si se ha concebido que los distintos modos de evaluación aún con sus desarticulaciones y problemas deban continuar practicándose, no tendría que ser raro o “descabellado” -pensar y esperar- que los egresados de programas acreditados tengan un desempeño satisfactorio, al menos en el EGEL.

Tabla 5. Resultados globales de los EGEL en 2007

INFORME DE LA APLICACIÓN DEL EGEL 2007				Porcentaje en los Niveles de desempeño**			
N°	Programa Educativo	Sustentantes	IES	No Satisfactorio	Suficiente	Satisfactorio	Sobresaliente
1	Administración	9,157	330	32.5		51.3	16.2
2	Ciencias computacionales	258	19	48.4		36	15.5
3	Ciencias farmacéuticas	732	28	61.2		37.2	1.6
4	Comercio y Negocios internacionales	3,698	132	21.6		55.1	23.3
5	Contaduría	7,251	295	52.8		36	11.3
6	Derecho	10,529	310	66.9		32.1	1
7	Economía	492	29	52.8		27.4	19.7
8	Agroindustria	154	12	26.6	22.1	42.2	9.1
9	Fitotecnia	288	26	25	21.2	45.8	8
10	Zootecnia	168	13	32.7	21.4	38.1	7.7
11	Enfermería	3,732	74	31.2	14	49.3	5.5
12	Informática	3,087	180	30.1		49.4	20.5
13	Ingeniería civil	1,136	58	33.6		43.4	23
14	Ingeniería computacional	1,757	108	37.8		32.9	29.3
15	Ingeniería en software	1,947	78	21.3		42.2	36.6
16	Ingeniería eléctrica	162	19	83.3		16.7	0
17	Ingeniería electrónica	1,537	70	88.9		8.9	2.2
18	Ingeniería industrial	4,326	136	56		39.3	4.7
19	Ingeniería mecánica	690	41	61.3		36.4	2.3
20	Ingeniería mecánica eléctrica	610	33	41.5		52.2	6.2

INFORME DE LA APLICACIÓN DEL EGEL 2007				Porcentaje en los Niveles de desempeño**			
21	Ingeniería química	786	41	65.3		31.9	2.8
22	Medicina general	6,918	58	23.8	15	47.8	13.4
23	Medicina veterinaria y zootecnia	1,257	27	20.4	20.5	38.6	20.5
24	Mercadotecnia	4,710	14 6	57.1		32.6	10.3
25	Odontología	2,225	51	38.2	20	34.8	6.9
26	Pedagogía-Cs. de la Educación	2,339	10 6	59.7		33.5	6.8
27	Psicología clínica	3,003	13 7	26	20	44.4	9.6
28	Psicología educativa	924	88	40.3	21	33.7	5.1
29	Psicología industrial	794	85	23.9	24.3	44.8	6.9
30	Psicología social	178	30	53.9	21.9	21.9	2.2
31	Química	236	17	69.1		23.7	7.2
32	Turismo - Gestión empresarial	2,184	94	73.9		24.5	1.6
33	Turismo - Planificación y desarrollo	158	22	78.5		20.3	1.3
	Total:	77,423		1,535.6		1,204.4	338.3
			Promedio	46.53		36.50	10.25

Fuente: CENEVAL, Informe 2007. Aún no se encuentra publicado el informe del 2008 de todos los exámenes.

**En grupos de 30 o más egresados

A nivel nacional los resultados de los egresados no son muy halagüeños, solo el 10 por ciento alcanza desempeño sobresaliente, un 36.5 por ciento lo aprueba, y por lo tanto, la mitad obtiene un resultado no satisfactorio. Sobresalen los altos porcentajes de no satisfactorio en carreras como Derecho, algunas ingenierías, Turismo, Pedagogía y Química. Sobre todo porque ese tipo de programas son de tipo profesionalizante, en los cuales es factible que haya un estándar en cuanto a conocimientos deseables que debe tener cualquier egresado.

Destaca también el alto porcentaje de la suma de desempeño satisfactorio y sobresaliente en los programas de Administración, Comercio y Negocios Internacionales, Medicina General, Informática, e Ingeniería de Software. Estos

programas también profesionalizantes, a nivel nacional gozan de mucha demanda, lo cual genera una saturación de su mercado laboral. De ellos la excepción es la Licenciatura en Comercio y Negocios, que tiene el 61.2 con resultado no satisfactorio.

Uno de los aspectos que más se le han cuestionado al CENEVAL es que los resultados del EGEL se hagan públicos, y que las acciones del CENEVAL no se coordinan bien con los proyectos de la SEP. Sin embargo, considero que la solución al problema educativo no está en ocultarle a la sociedad la gravedad del problema. Los resultados que se muestran a través de los datos del CENEVAL comúnmente generan “molestia” a instancias como la SEP, y a las propias IES, entre otras; sin embargo, no podemos negar que evidencian la necesidad imperiosa de incrementar la calidad educativa.

Es posible que el CENEVAL actual resulte incómodo por dar a conocer los deficientes resultados, que además, han empeorado en los últimos años. Además, el CENEVAL encontró sin buscar, que las instituciones privadas tienen tan malos resultados como las públicas. Ciertamente es penoso que se tengan tales resultados, pero que se haga público ¿será acaso intolerable?. Al contrario de ello, creo que uno de los beneficios principales de la evaluación es el permitirnos conocer con precisión dónde están los errores de cualquier proceso, a fin de tomar las medidas necesarias que los reviertan. Además, al público en general, al padre de familia y al estudiante, les permite conocer a las instituciones con mejores resultados, para así tomar la mejor decisión en el momento de decidir su futuro educativo.

Lo anterior nos permite observar que tanto la evaluación de los programas educativos, como la de los egresados, son parte de una necesidad manifiesta por palpar la verdadera calidad educativa. Las dos evaluaciones se relacionan entre sí: una es la evaluación de procedimientos e insumos, y la otra, representa la evaluación del resultado de todo lo anterior; concretada en un egresado formado para desempeñar una profesión específica, con los conocimientos mínimos deseables.

CAPÍTULO 3. PRINCIPALES EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN EXTERNA EN LA BUAP

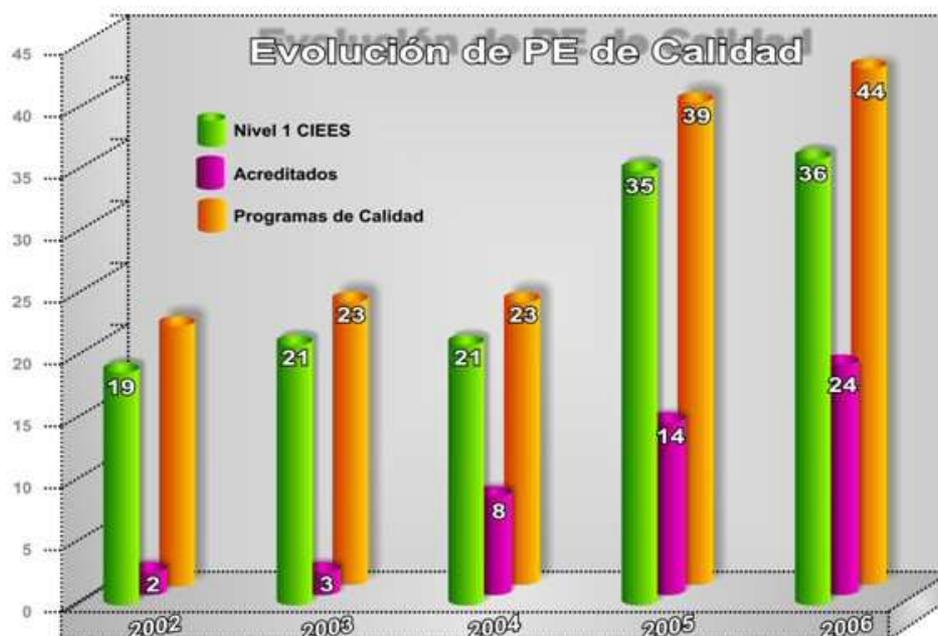
3.1 LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LA BUAP A TRAVÉS DE LOS COMITÉS INTERINSTITUCIONALES PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CIEES) Y A TRAVÉS DE LOS ORGANISMOS PARA LA ACREDITACIÓN RECONOCIDOS POR EL CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (COPAES)

La BUAP como universidad pública, ha mejorado su desempeño para responder de manera creativa a las nuevas condiciones de competencia y de responsabilidad, para fortalecer la legitimidad y el valor social de la universidad pública. Por lo anterior, los diferentes mecanismos de evaluación a los que ha estado abierto de manera permanente desde hace más de dos décadas, le han permitido tener una serie de reconocimientos, entre ellos el Premio de Calidad SEP-ANUIES otorgado en 2007, al contar con más del 90 por ciento de su matrícula atendida en programas educativos de calidad.

Así de 1998 al 2000 los CIEES evaluaron un total de 100 programas educativos y cinco centros de investigación, los cuales dieron su primer reporte de seguimiento a la evaluación en agosto de 2001; siendo la primera vez que una universidad daba respuesta a la evaluación externa de manera integral. Para la entrega de dicho reporte la BUAP realizó una reunión sin precedentes que favoreció el diálogo entre los

responsables y directivos involucrados en el devenir de los programas de la BUAP con los Vocales Ejecutivos de los CIEES, además de retroalimentar las experiencias de evaluación de los programas educativos, luego de realizar el análisis de las recomendaciones proporcionadas por los Comités.

Gráfica 6. Evolución de los programas educativos de Calidad de la BUAP de 2002 a 2006



Fuente: Dirección de Planeación Académica, Vicerrectoría de Docencia-BUAP, Julio 2009.

La acreditación de programas educativos fue avanzando de manera paralela con el seguimiento a las recomendaciones de los CIEES. La BUAP utilizó las evaluaciones de los CIEES como una plataforma previa a las acreditaciones, es decir, no acreditó programas educativos sin antes ser evaluados por los CIEES y hacer por lo menos dos seguimientos a la evaluación de estos comités. Así, parecía que la respuesta de la BUAP a la acreditación era lenta, pero en realidad sólo se estaba preparando a los programas educativos para llegar a la acreditación sin mayores problemas. Como se aprecia en la gráfica anterior, en 2002 sólo se tenían 2 programas educativos acreditados, en cuatro años más, esta cifra llegó a 24 programas educativos acreditados, que sumando los PE con nivel 1 de los CIEES, daba un total de 44 programas de calidad para 2006. Aunado a esto, competir por el financiamiento extraordinario mediante la elaboración del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) a partir del 2001, propició que las escuelas y facultades se comprometieran con los procesos de evaluación, dado que el PIFI otorgaba recursos para impulsarlos. Lo anterior tuvo como consecuencia que del año 2002 a la fecha se acreditaran un total de 28 programas educativos, logrando así que, más del 94 por ciento de la matrícula esté actualmente atendida por programas de calidad. Esto ha permitido que la BUAP sea reconocida a nivel nacional por sus resultados en cuanto a la política de calidad relacionada con la evaluación y la acreditación de programas educativos, pero no así, en lo que se refiere a la evaluación de sus egresados.

Gráfica 7. Evolución de la Matrícula en programas educativos de Buena Calidad de la BUAP de 2003 a 2006



Fuente: Dirección de Planeación Académica, Vicerrectoría de Docencia-BUAP, Julio 2009.

Hacia 2006, la meta por alcanzar del 5.7 por ciento de programas educativos, estaba representada básicamente por los programas de nueva creación, los cuales necesitan su tiempo de “maduración” para lograr los niveles de calidad.

3.2 LA EVALUACIÓN DE LOS EGRESADOS DE LA BUAP A TRAVÉS DEL EXAMEN GENERAL DE EGRESO DE LICENCIATURA (EGEL) DEL CENTRO NACIONAL DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CENEVAL)

Debido a que no se contaba con resultados significativos del desempeño de los egresados de la BUAP a través del EGEL, la Vicerrectoría de Docencia en 2005 solicitó recursos en el contexto del PIFI para que el 20 por ciento de los estudiantes de licenciaturas que contaban con EGEL, lo presentaran. Este ejercicio a manera de diagnóstico institucional, permitió que por primera vez se obtuvieran datos del desempeño de los estudiantes de 23 licenciaturas. Es así que a principios de 2006 se convocó a los responsables de estos programas a que eligieran una muestra representativa conformada por los alumnos que se encontraban cursando el 9° o 10° cuatrimestre. Algunas unidades académicas eligieron a los alumnos que voluntariamente quisieron aplicar para el examen, otras lanzaron una convocatoria definiendo algunos requisitos, tales como: promedio general mayor a 8.5, no tener materias en recurso, entre otros; otros programas simplemente invitaron a los alumnos esperando que fuera por iniciativa personal, y por último, un grupo menor de programas eligió a su muestra de manera aleatoria. Cabe aclarar que los alumnos no pagaron el examen, sino lo cubrió en su totalidad la Vicerrectoría de Docencia, lo cual, dicho sea de paso repercutió en el nivel de compromiso de los alumnos, dado que para ellos no significó ningún gasto o esfuerzo por participar en la aplicación.

Aunado a lo anterior, la diversidad en el procedimiento para elegir la muestra, así como, la falta de un estímulo o beneficio final para el estudiante, como por ejemplo, la obtención del grado al finalizar los estudios, sesga en gran medida los resultados, dado que el nivel de preparación y compromiso para el logro de un buen resultado en

el examen, fue bajo. Pero, de ninguna manera justifica los resultados obtenidos, como veremos más adelante.

Hubo varias unidades académicas que desconocían por completo prueba EGEL, otras que aceptaron la aplicación con muchas reservas, argumentando que los alumnos no estarían interesados en presentar el examen, incluso hubo algunas que lo aceptaron con descontento, sin embargo, representó una oportunidad para obtener resultados -de al menos- una muestra significativa de estudiantes.

Tabla 8. Resultados de la BUAP en cada EGEL:

N°	EXAMEN	N° ESTIMADO DE SUSTENTANTES	NUMERO FINAL DE SUSTENTANTES	DESEMPEÑO NO SUFICIENTE	DESEMPEÑO SATISFACTORIO	DESEMPEÑO SOBRESALIENTE	NO APROBADOS
1	EGEL - CIENCIAS COMPUTACIONALES (Perfil C)	43	18	--	2	0	16
2	EGEL - INGENIERIA COMPUTACIONAL (Perfil D)	0	22	--	15	2	5
3	EGEL - CIENCIAS FARMACÉUTICAS (Q.F.B.)	31		--			0
4	EGEL - INGENIERÍA CIVIL	15	11	--	6	3	2
5	EGEL - INGENIERÍA ELECTRÓNICA	28	28	--	4		24
6	EGEL - INGENIERÍA INDUSTRIAL	22	13	--	7	1	5
7	EGEL - INGENIERÍA MECÁNICA ELÉCTRICA	14	9	--	2	0	7
8	EGEL - INGENIERÍA QUÍMICA	34	26	--	6	0	20
9	EGEL-QUÍMICA	5	5	--	2	1	2
10	EGEL - CIENCIAS AGRONÓMICAS - FITOTECNIA	9	9	1	7	1	0
11	EGEL - CIENCIAS AGRONÓMICAS - ZOOTECNIA	9	7	1	3	2	1
12	EGEL - ENFERMERÍA	18	18	3	8	0	7
13	EGEL - MEDICINA GENERAL	79	74	5	8	1	60
14	EGEL - MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA	11	11	2	7	2	0
15	EGEL - ODONTOLOGÍA	35	17	4	3	0	10
16	EGEL - PSICOLOGÍA CLÍNICA	39	20	5	5	1	9
17	EGEL - PSICOLOGÍA EDUCATIVA	0	10	1	3	1	5
18	EGEL - PSICOLOGÍA INDUSTRIAL	0	2	0	1	0	1

N°	EXAMEN	N° ESTIMADO DE SUSTENTAN	NUMERO FINAL DE	DESEMPEÑO NO SUFICIENTE	DESEMPEÑO SATISFACTORIO	DESEMPEÑO SOBRESALIENTE	NO APROBADOS
19	EGEL - PSICOLOGÍA SOCIAL	0	0	--	--	--	0
20	EGEL - ADMINISTRACIÓN	55	28	--	18	5	5
21	EGEL - COMERCIO/NEGOCIOS INTERNACIONALES	18	5	--	2	0	3
22	EGEL - CONTADURÍA	81	37	--	17	2	18
23	EGEL - DERECHO	18	17	--	16	0	1
	Total:	564	387	22	142	22	201
	Diferencia:		%	5.7	36.7	5.7	51.9
			Total aprobados				186
			%				48.06

Fuente: Elaboración propia a partir de esta investigación. Septiembre 2009

El número de sustentantes fue de 387 lo que representa el 68 por ciento de la muestra original. De estos 387 sustentantes, el 51.9 por ciento no aprobó el EGEL, un 36.7 por ciento obtuvo un desempeño satisfactorio, y un 5.7 por ciento logró el desempeño sobresaliente. Es decir, de acuerdo al estándar establecido por el CENEVAL, más de la mitad no cuenta con los conocimientos mínimos para desempeñar en su profesión. En simples y llanas palabras, la muestra institucional salió reprobada.

Comparando los resultados que se obtuvieron en este diagnóstico, respecto a los resultados nacionales, se destaca, un alto desempeño en los programas de Agrohidráulica, Ingeniería en Computación y Administración. Salen de la regla, Derecho y Medicina Veterinaria, que a nivel nacional tienen muy bajos resultados, y en la BUAP fueron de los más destacados. Los resultados más bajos lo obtuvieron los egresados de Medicina general, Ciencias de la Computación, Ingeniería Electrónica, Mecánica Eléctrica e Ingeniería Mecánica.

Después de analizar la tabla de resultados por separado (Acreditaciones y Resultados en el EGEL), concentramos los resultados de ambas evaluaciones para comparar el resultado de los egresados de los programas educativos que cuentan con la acreditación.

Tabla 9. Reconocimiento de calidad de cada programa educativo y el desempeño de sus alumnos en cada EGEL

N°	EXAMEN	Acreditación	NUMERO FINAL DE SUSTENTANTES	Desempeño Suficiente %	Desempeño satisfactorio %	Desempeño sobresaliente %	No aprobados %
1	EGEL - DERECHO	Acreditado	17	--	94.1	0.0	5.9
2	EGEL - ADMINISTRACIÓN	Acreditado	28	--	64.3	17.9	17.9
3	EGEL - PSICOLOGÍA INDUSTRIAL	Nivel 1	2	0	50.0	0.0	50.0
4	EGEL - CONTADURÍA	Acreditado	37	--	45.9	5.4	48.6
5	EGEL - MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA	Nivel 1	11	18.2	63.6	18.2	0.0
6	EGEL - CIENCIAS AGRONÓMICAS – FITOTECNIA	Nivel 1	9	11.1	77.8	11.1	0.0
7	EGEL - CIENCIAS AGRONÓMICAS - ZOOTECNIA	Nivel 1	7	14.3	42.9	28.6	14.3
8	EGEL - INGENIERIA COMPUTACIONAL (Perfil D)	Nivel 1	22	--	68.2	9.1	22.7
9	EGEL - INGENIERÍA CIVIL	Acreditado	11	--	54.5	27.3	18.2
10	EGEL - INGENIERÍA INDUSTRIAL	Acreditado	13	--	53.8	7.7	38.5
11	EGEL - ENFERMERÍA	Acreditado	18	16.7	44.4	0.0	38.9
12	EGEL-QUÍMICA	Acreditado	5	--	40.0	20.0	40.0
13	EGEL - COMERCIO/NEGOCIOS INTERNACIONALES	Acreditado	5	--	40.0	0.0	60.0

N°	EXAMEN	Acreditación	NUMERO FINAL DE SUSTENTANTES	Desempeño Suficiente %	Desempeño satisfactorio %	Desempeño sobresaliente %	No aprobados %
14	EGEL - PSICOLOGÍA EDUCATIVA	Nivel 1	10	10	30.0	10.0	50.0
15	EGEL - PSICOLOGÍA CLÍNICA	Nivel 1	20	25	25.0	5.0	45.0
16	EGEL - INGENIERÍA QUÍMICA	Acreditado	26	--	23.1	0.0	76.9
17	EGEL - INGENIERÍA MECÁNICA ELÉCTRICA	Acreditado	9	--	22.2	0.0	77.8
18	EGEL - ODONTOLOGÍA	Acreditado	17	23.5	17.6	0.0	58.8
19	EGEL - INGENIERÍA ELECTRÓNICA	Acreditado	28	--	14.3	0.0	85.7
20	EGEL - CIENCIAS COMPUTACIONALES (Perfil C)	Acreditado	18	--	11.1		88.9
21	EGEL - MEDICINA GENERAL	Acreditado	74	6.8	10.8	1.4	81.1
	Total:		387	5.7	36.7	5.7	51.9

Fuente: Elaboración propia a partir de esta investigación. Septiembre 2009

Estos resultados fueron todavía más insospechados, dado que el 100 por ciento de los programas cuenta con la acreditación o nivel 1 de los CIEES, pero, lamentablemente en un 40 por ciento (8/20) de esos programas más del 60 por ciento de sus egresados no aprueban el EGEL (Medicina General, Ciencias de la Computación, Ciencias de la Electrónica, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Ingeniería Química, entre otros).

A nivel nacional programas como Veterinaria e Ingeniería en Zootecnia tienen muy bajo porcentaje de desempeño satisfactorio, en cambio en la BUAP, son de los que cuentan con uno de los más altos porcentajes en desempeño sobresaliente. De esta manera, surgen algunas dudas: ¿Qué ha impedido que estos programas, que demuestran resultados satisfactorios y están formando profesionistas con un buen desempeño en su disciplina no hayan obtenido la tan anhelada acreditación?, ¿Qué factores están interviniendo para que ese proceso no se lleve a cabo, a ocho años de establecida la política de acreditación? Sin duda, deberían de ser estos los programas idóneos para acreditarse, dado que están formando a egresados-profesionistas con un perfil indiscutible.

Por último, en total congruencia en sus resultados en ambos procesos de evaluación se encuentran los programas educativos de Derecho, Administración, Ingeniería Civil, e Industrial, los cuales tienen un porcentaje de aprobación de más del 70 por ciento² y están acreditados.

El comparativo de los resultados por área de conocimiento en el EGEL, con la acreditación de los programas educativos de la BUAP, nos permitió elegir a dos licenciaturas, para ahondar en la experiencia que ha significado para los responsables de estos procesos de evaluación. Conociendo cuales fueron los mecanismos que utilizaron para atender a estas formas de evaluación, los tipos de gestión y organización de cada programa, así como los cambios involucrados en su funcionamiento.

CAPÍTULO 4. LA EXPERIENCIA DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN DOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

4.1 LICENCIATURA EN DERECHO

En cuanto a los procesos de evaluación, el programa fue evaluado por los CIEES en el año 2000 obteniendo como resultado el Nivel 1 de consolidación, adicionalmente el ejercicio de autoevaluación para la acreditación lograda en 2005 por la CONFEDÉ, les permitió detectar fortalezas y debilidades para convertirlos en áreas de oportunidad y desarrollo que redundaran en la mejora y aseguramiento de la calidad del programa educativo.

La licenciatura cuenta con mecanismos definidos que han permitido formar abogados con una sólida cultura jurídica, con capacidad de percibir y discernir que la sociedad se transforma y el papel que deben jugar en esa transformación. De esta manera, el alumno está en condiciones de formar y temprar un espíritu crítico basado en el conocimiento científico de la realidad social, de la legislación vigente y de la práctica judicial, legislativa y administrativa. De esto da cuenta el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho 2001, que tomó como referencia algunas modificaciones que son el resultado de un análisis llevado a cabo por la Comisión de Evaluación y Seguimiento Curricular, respecto de la opinión vertida por los diferentes sectores que integran la comunidad de la Unidad Académica, de egresados y de un conjunto de empleadores que han coadyuvado con el personal de la Facultad a fin de ofertar la licenciatura con todas las características de calidad y contenido que requiere el ejercicio de la profesión en un mercado cada vez más competitivo.

En cuanto a la aplicación del EGEL, los responsables del programa, convocaron a un grupo de estudiantes una vez que recibieron la invitación de la Vicerrectoría de Docencia. Este examen no se había aplicado anteriormente y fue para sus dirigentes una grata sorpresa conocer los resultados de sus alumnos. La muestra que participó en la aplicación del EGEL en 2006, obtuvo una aprobación de más del 90 por ciento. A juicio de los responsables del programa este resultado se debe a que la misión y los objetivos del currículum coinciden en formar egresados expertos y competitivos en el Derecho, lo cual permite que respondan a las necesidades del mercado laboral, al poder convertirse en un factor de cambio. Asimismo, una de las características especiales del egresado es la investigación científica en materia jurídica, para ello los estudiantes realizan actividades de investigación en diferentes materias que constituyen el programa; además se promueve la participación de los estudiantes en los proyectos de investigación de la Facultad.

² Integrando desempeño satisfactorio con desempeño sobresaliente.

La muestra que definió la facultad para que participaran en la aplicación del EGEL en 2006, consistió en el 20 por ciento de la generación 2002 que estaba en ese momento en noveno semestre, el 76 por ciento fueron mujeres y el 24 por ciento restante hombres. El promedio de edad de la muestra fue de 22 años, y el promedio general que tenían en ese momento en la carrera, y que cada sustentante reportó en la tabla de identificación, fue de 9.6 el cual representa un alto promedio, y que seguramente permitiría la titulación automática de muchos de ellos, al finalizar la carrera.

En cuanto a los resultados en el examen, el 94 por ciento de la muestra obtuvo el Testimonio de Desempeño Satisfactorio, que se otorga, con base en los lineamientos que fija el Consejo Técnico del EGEL, a los sustentantes que obtengan tanto en el resultado global como en cada una de las cuatro áreas del examen, mencionadas en la tabla anterior, entre 1,000 y 1,149 puntos del Índice CENEVAL (ICNE), a los cuales el CENEVAL les envió las constancias-reporte individuales y los Testimonios de Desempeño Satisfactorio de los sustentantes que así lo ameriten. Únicamente el 6 por ciento de la muestra obtuvo un resultado no aprobatorio.

Profundizando en los resultados de las sub-áreas del examen, es importante mencionar que la sub-área con más altos puntajes, fueron las de: Derecho Procesal, Derecho de Amparo y Derecho Mercantil, los cuales fueron arriba de los 1,100 puntos en el 94 por ciento de los sustentantes y la sub-área con menores calificaciones, fue la de filosofía del derecho que obtuvo menos de 1,000 puntos en el 88 por ciento de la muestra. Lo anterior, es congruente con lo externado en la conformación del currículum, la evaluación del plan de estudios, las estrategias de aprendizaje y los mecanismos de vinculación que le dieron a la Licenciatura el reconocimiento de calidad por parte de los CIEES y por parte de CONFEDER el organismo acreditador de las licenciaturas en derecho.

El análisis de los dos mecanismos de evaluación de la licenciatura en derecho expresados en este apartado, nos permiten corroborar el por qué cuenta con una congruencia en los resultados de estos procesos. Justo es reconocer que la licenciatura en derecho es uno de los programas educativos que tiene uno de los mejores estándares en los indicadores institucionales, y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en su conjunto, es considerada en este momento como la mejor unidad académica de la BUAP por lo menos desde el 2008. Lo anterior se ha logrado con el trabajo de la base académica, así como del equipo de gestión de la facultad, la cual cuenta con un área específica responsable de la "Calidad de la Facultad", área destinada para la coordinación, realización y seguimiento de todos los procesos de evaluación para la calidad, conformada también por académicos adscritos a la licenciatura en derecho, y personal administrativo de apoyo. De hecho, esta forma de gestión para el aseguramiento de la calidad de las licenciaturas, permitirá que para el año 2010 la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales sea la primera unidad académica que se acreditará con un organismo internacional. Una muestra más de la gestión y liderazgo de esta dependencia, sus académicos, sus directivos y por supuesto sus estudiantes.

4.2 LICENCIATURA EN MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA

La misión del plan de estudios de la licenciatura es "formar médicos veterinarios zootecnistas con un enfoque integral e innovador capaces de resolver las necesidades sociales de alimentación y salud en un entorno globalizado, competitivo y comprometido con el mejoramiento y conservación del medio ambiente basado en el desarrollo de los conocimientos habilidades, actitudes y valores adquiridos. Los

egresados serán capaces de generar, aplicar y divulgar los conocimientos y tecnologías más actualizados y pertinentes para resolver problemas, desarrollar oportunidades y satisfacer necesidades de las personas, grupos sociales, empresas e instancias gubernamentales que demanden de sus servicios, realizando la investigación que permita enfrentar situaciones novedosas”.

Para lograr ser uno de los programas educativos líderes en la región, el programa se ha insertado en los procesos de evaluación y acreditación desde 1998, lo cual le ha permitido evolucionar y mejorar, pasar del nivel 3 de los CIEES en el 2001, al nivel 1 en la actualidad.

Durante 2008 los responsables del programa educativo realizaron su correspondiente autoevaluación para que éste fuera acreditado por el organismo reconocido por el COPAES que otorga el reconocimiento de calidad, que es el Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C. (CONEVET). El resultado de dicha evaluación no fue el esperado, no se obtuvo la acreditación, debido a que los pares que ejecutan el proceso de evaluación, emiten un “juicio de valor” basándose en los estándares de calidad que marca el organismo, pero que al efectuar la visita, es posible que se haga un sesgo en el juicio, que -limite o modifique- el resultado de la evaluación. Lo anterior, es expresado por la comunidad que vive estos procesos; tanto en este caso, como en otros programas que no reciben el reconocimiento. Lo anterior, deja la duda en la mesa, sobre la claridad e imparcialidad del proceso. ¿Es posible que esto suceda?, no pasemos por alto, que la comunidad de cada disciplina, se conoce entre sí, conocen sus programas educativos, sus instalaciones, sus resultados de investigaciones e impactos académicos. Por lo tanto, es posible que haya una especie de “celo profesional”, o incluso diferentes posturas ideológicas, que pudieran influir a la hora de elaborar un dictamen de evaluación, para el reconocimiento de la calidad de un programa. Entonces, surgen varias preguntas: ¿Quién regula el proceso?, ¿Quién evalúa el trabajo de los evaluadores?, es decir, ¿se realiza una “metaevaluación”?

Para tener otra visión del proceso de evaluación para la acreditación de esta licenciatura, no solo realicé entrevistas con el personal de la escuela y revisé los documentos de evaluación de CIEES y la autoevaluación para el CONEVET, sino también recabé información en la Coordinación General de Capacidad y Competitividad Académica de la universidad, la cual nos compartió que, la licenciatura en MVZ fue evaluada -entre otros- por un evaluador internacional, un icono reconocido a nivel internacional en la educación en Veterinaria, el cual expresó de manera contundente que, en México no le damos importancia a la salud animal, y en consecuencia, no se invierte en la formación de recursos humanos para la salud animal, que es tanto o más importante que la salud humana. Lo anterior fue debido a las condiciones en las cuales se encuentra la posta zootécnica, de la cual hablaremos más adelante.

Como se ha apreciado en la descripción de la evaluación, en general la licenciatura en MVZ cubrió los estándares requeridos, como son los indicadores referentes a: la planta docente, la investigación que desarrollan, la atención y servicios a los alumnos, la conformación del plan de estudios, entre otros. No así, dos áreas específicas y determinantes para el logro de la acreditación, una fue el conjunto de las instalaciones (Aulas, laboratorios, áreas administrativas, áreas recreativas para los estudiantes, etc.) que a juicio de los evaluadores, no eran dignas de un programa de calidad, y otro, más importante aún, fue el estado en el que se encuentra la “Posta Zootécnica”, que es considerada una de las áreas más importantes y fundamentales de cualquier programa de Medicina Veterinaria, y en la que uno de sus objetivos principales es la de ofrecer prácticas de campo, docencia, extensión e investigación a

los estudiantes para complementar los conocimientos adquiridos en las aulas. Esta posta está muy alejada de las aulas, lo cual representó otro punto en contra que determinó la no obtención del reconocimiento.

En cuanto a la evaluación mediante el EGEL, esta es una práctica que se hace en el programa, desde hace varios años, dado que los alumnos antes de iniciar sus prácticas profesionales deben presentar este examen y obtener más de 1,000 puntos. De no ser así, deben presentar nuevamente el examen hasta lograr el mínimo requerido. Cuando la Vicerrectoría de Docencia les presentó la oportunidad de que un 20 por ciento de la generación que estaba en el 2006 en el penúltimo cuatrimestre, la escuela tuvo que hacer una selección de los aspirantes, dado el número elevado de alumnos que expresaron su interés en presentarlo. Lo anterior representaba la oportunidad de no pagar por la aplicación, y además, poder hacer sus prácticas profesionales después de la aplicación.

La muestra que definió la escuela de MVZ para que participaran en la aplicación del EGEL en 2006, consistió en el 20 por ciento de la generación 2001 que estaba en ese momento en noveno cuatrimestre, el 64 por ciento fueron mujeres y el 36 por ciento hombres. El promedio de edad de la muestra fue de 24 años, y el promedio general que tenían en ese momento en la carrera, y que cada sustentante reportó en la tabla de identificación, fue de 8.8 el cual representa un promedio bueno, y que explica el mediano rendimiento que hubo –a juicio de los directivos del propio programa-.

El 18 por ciento obtuvo un Testimonio de Desempeño Sobresaliente, que se otorga, con base en los lineamientos que fija el Consejo Técnico del EGEL, a los sustentantes que obtengan tanto en el resultado global como en cada una de las cuatro áreas del examen, mencionadas en la tabla anterior, entre 1,150 a 1300 y obtuvieron su constancia-reporte individual; el 64 por ciento de la muestra obtuvo el Testimonio de Desempeño Satisfactorio, que se otorga, a los sustentantes que obtengan tanto en el resultado global como en cada una de las cuatro áreas del examen, mencionadas en la tabla anterior, entre 1,000 y 1,149 puntos del Índice CENEVAL (ICNE), a los cuales el CENEVAL les envió las constancias-reporte individuales, el 18 por ciento restante obtuvo un puntaje entre 950 a 999, considerado como Testimonio de Desempeño Suficiente, los cuales no se hacen acreedores a un testimonio; y por último no se obtuvieron resultados de No Aprobados.

El análisis de los dos mecanismos de evaluación de la licenciatura en MVZ expresados en este apartado, nos permiten corroborar que la incongruencia en los resultados de estos dos procesos, se debe a varios factores, entre los que podemos mencionar: el programa educativo de MVZ no cuenta con buenos estándares en el total de los indicadores de resultado, tales como el índice de titulación y egreso. A pesar de tener un buen porcentaje de desempeño en los resultados del EGEL-MVZ, si se analizan los datos de manera más específica, no son buenos, dado que las áreas y sub-áreas en las cuales la formación es mejor, a juicio de los responsables, los puntajes no son excelentes. En lo que respecta a la infraestructura académica y física para obtener el reconocimiento de la calidad por parte del CONEVET, no cuenta con las condiciones dignas. Además de no contar con una sólida formación de los recursos humanos para el cuidado de la salud animal, es decir, ni en los docentes, ni en los alumnos. La Posta Zootécnica que debería ser el principal elemento para profundizar en la formación práctica de los alumnos, es realmente deficiente.

Lo anterior no se ha podido lograr, debido a que el trabajo de la base académica, así como la gestión académico-administrativa de la escuela, no tiene una visión integral, responsable y unificada del futuro y logros del programa educativo. No

se cuenta con un grupo de académicos gestores de la “calidad del programa educativo”, ni con un liderazgo que promueva esa gestión para lograr una comunidad unida. Mientras existan intereses particulares, o de grupos de académicos, divididos y peleados (por decirlo de alguna manera) con los objetivos reales de la licenciatura, en beneficio del reconocimiento de calidad del programa, difícilmente se llegará a la congruencia en los procesos de evaluación.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

5.1 SOBRE LAS POLÍTICAS DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Es una realidad que la educación superior mexicana presenta grandes contrastes y desigualdades graves e inconvenientes relacionadas con la calidad. Las políticas para la calidad de la educación superior, sólo han puesto de manifiesto la incapacidad de algunas IES para lograr sus propósitos, ineptitud para aprovechar al máximo los recursos que tiene, así como evidenciar la deficiente pertinencia en los objetivos que se plantea, y en el uso de sus insumos y de sus procedimientos. Son contrastes y desigualdades que deberían de desaparecer mediante la ejecución de proyectos institucionales con una misión y visión particular de cada IES sin obstaculizar o mermar su autonomía institucional.

Los procesos de evaluación y acreditación no garantizan que se logre la participación y el compromiso de todos los sectores y estratos de una IES en los intentos de mejorar la calidad de sus funciones, pero, las probabilidades de lograrlo siempre serán mayores cuando se busca la acreditación que en la dirección opuesta: la de no evaluar; la de no contar con indicadores objetivos, la de no tener en cuenta los enfoques y estándares externos, tanto locales como nacionales, e incluso los internacionales.

La evaluación y acreditación no es suficiente para resolver todos los problemas que impiden una “buena calidad”, pero nadie ha dicho que baste con evaluar para mejorar. Lo más importante es lo que se hace una vez que se conocen los resultados de la evaluación. Obviamente, hay riesgos en el mal uso de los resultados, sin dejar de considerar el ámbito político que siempre ejercerá su fuerza en este sentido, pero, lo más importante es saber distinguir y actuar en consecuencia. En todo hay riesgo, no sólo al permitir la evaluación de los procesos y los resultados. Habrá peores riesgos y consecuencias, si no se hace nada después de tener buenos o malos resultados.

A las autoridades del gobierno federal y de los estatales, les toca hacer las precisiones y ajustes pertinentes en sus normas y procedimientos para conciliar su quehacer, con las tareas y resultados de los organismos nacionales encargados de la evaluación y la acreditación. A los organismos, agencias e instancias que realizan los procesos de evaluación y acreditación, les corresponde la tarea de orientar su quehacer exclusivamente a identificar los niveles de eficacia, eficiencia, pertinencia, equidad y trascendencia que logran los programas educativos, e informar de ello a los implicados directamente en cada institución. Así como, en los diferentes sectores de la sociedad.

Concluyendo, la institucionalización de la evaluación por si sola es un avance, dado que hasta hace pocos años era imposible si quiera discutir estos temas al interior de las IES, pero lo que nos falta por lograr es que los resultados de la evaluación sean referentes obligados para el diseño de las políticas institucionales y del propio sistema de educación superior. Asimismo, es necesaria la metaevaluación de todos los instrumentos de evaluación aplicados a la ES. Ya se ha descrito como para la

evaluación de un solo programa existen un buen número de organismos que analizan aspectos similares, otorgando dictámenes diferentes. Lo que ha provocado que en la práctica los PE, además dedicar un tiempo y recursos financieros considerables para atender a las evaluaciones, caigan en la monotonía de llenar formatos de evaluación; sin que ello implique una verdadera evaluación que retroalimente su desarrollo.

5.2 SOBRE LA BUAP Y SU COMPROMISO CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Una de las primeras conclusiones que podemos mencionar -al comparar la evaluación a través de los CIEES y COPAES y la ejercida por CENEVAL- es que posiblemente se da la congruencia en dos procesos de evaluación de la educación superior, tomando como ejemplo los resultados de la BUAP; pero no podemos negar que la incongruencia entre los resultados de las dos formas de evaluación a los programas educativos llama mucho la atención por sí sola. Como vimos, de las 20 Licenciaturas de la BUAP consideradas en este estudio, sólo en cuatro se cumple la premisa supuesta por las políticas de evaluación. Así, la pregunta obligada ante ello podría ser si, ¿la asertividad y la congruencia de las políticas se da en un 20 por ciento únicamente?.

Otro aspecto a reflexionar es que los dos tipos de evaluación efectivamente evalúan a los mismos programas educativos, entonces surge la duda ¿cuál de las dos “falsea la realidad”?, o dicho de otra forma, ¿cuál de las dos refleja de mejor manera la situación del programa educativo? Una posible respuesta, o mejor dicho, una reflexión al respecto, podría ser que, los mecanismos de acreditación regulados por el COPAES evalúan los procesos y los insumos, y el EGEL, sólo los resultados mediante un examen de conocimientos aplicado a un egresado. Siendo así, un programa educativo no acreditado pudiera tener estudiantes sobresalientes por el trabajo individual del estudiante, no necesariamente porque el programa sea de calidad. Sin embargo, ello deja mucho a la especulación. Lo cierto es que con los resultados que hemos visto aquí, ahora más que nunca está presente la idea de que los estudiantes aprenden a pesar de las condiciones del programa, de sus profesores y de sus dirigentes.

Finalmente, podemos afirmar que existen muchos ejes de análisis posibles de explorar para todos aquellos interesados en estudiar el desempeño de las IES y los resultados de las políticas implementadas por el gobierno en torno a la evaluación de la educación superior. Uno muy importante es el análisis longitudinal sobre los resultados en el EGEL de cada programa educativo, así como en la evaluación de los CIEES y organismos acreditadores del COPAES; con el propósito de ver si efectivamente se muestran avances y retrocesos en los programas; o si existe constancia en los resultados (sean positivos o negativos); y con ello retroalimentar estos esquemas de evaluación que al parecer han llegado para quedarse.

Los resultados que analizamos en esta investigación, tanto los positivos como los de la licenciatura en derecho, pero sobre todo, los resultados no tan congruentes, como es el caso de la licenciatura en medicina veterinaria y zootecnia, son una muestra de que la evaluación-acreditación no son suficientes para resolver todos los problemas que impiden la buena calidad, pero nadie ha dicho que baste con evaluar para mejorar. Siempre se ha insistido en que lo más importante es lo que se hace una vez que se conocen los resultados de la evaluación, cualquiera que ésta sea. Lo anterior incluye lo concerniente a las decisiones que tomen los responsables de la política educativa, los dirigentes de las instituciones, los actores del proceso educativo, los estudiantes, los empleadores, y por supuesto, las familias que cada vez deben

participar más la búsqueda de información y el análisis de la misma al decidir realizar una inversión en una institución para el futuro de sus hijos.

No se debe permitir el mal uso de los resultados de la evaluación-acreditación, pero de igual manera, la opción más conveniente es la de hacer un buen uso de los resultados. Esa depende de las instituciones y de sus actores, pues deberán saber distinguir y actuar en consecuencia, pues en todas sus acciones y propuestas habrá riesgos, no sólo al mostrar los resultados de diferentes mecanismos de la evaluación y la acreditación de los programas educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- **Apuntes acerca de la Evaluación Educativa:** 2002 / Gago H., A., Secretaría de Educación Pública, México, S.E.P.
- **Dos miradas sobre la educación superior: Banco Mundial y la UNESCO:** 1996 / Díaz Barriga, A., en Momento Económico, Enero-febrero, núm. 83. IIE-UNAM.
- **El CENEVAL y la evaluación externa de la educación en México:** 2000 / Gago, A., Revista Electrónica de Investigación Educativa, Num. 2
- **El perfil institucional:** 2007/ Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C., México
- **Estrategias para la Evaluación de la Educación Superior:** 1990 / ANUIES, Universidad Futura, 2, México
- **Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México:** 1991 / Coombs, Ph., (coord.), Secretaría de Educación Pública- FCE.
- **Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior:** 1992 / Secretaría de Educación Pública, México, S.E.P.
- **Funciones de la Universidad. En busca de indicadores de calidad:** 2002 / De La Orden, A., Revista de Educación, 328, España
- **La acreditación institucional y especializado en México: una cuestión de importancia en la agenda educativa:** 1994/ Silvie Didou, Revista Confluencia, México, ANUIES,
- **La educación superior de México frente al TLC :** 1994 / Marúm Espinosa, Elia, Comercio Exterior, México, Bancomex, Vol. 44, No. 3
- **La Educación Superior en el Siglo XXI**
- **La pertinencia de las políticas de educación superior en la sociedad del conocimiento /** 2000, Villaseñor, G., En: Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas. Tomo II, CIICH- UNAM. p. 8
- **La rendición de cuentas en la educación:** 2005 / Anderson, J. A., Serie Políticas Educativas, UNESCO
- **Ley de Coordinación para la Educación Superior**
- **Los procesos de evaluación y acreditación de las IES en México en los últimos años:** 1994, Pallán Figueroa, Carlos, Revista de la Educación Superior, No. 91, México, ANUIES
- **Manual de técnica de la investigación educacional:** 1996, Van Dalen, D.B., Edit. Paidós Bs. Aires.

- **Método comparativo:** 1998 / NOHLEN, D., Terminología Científico-Social, Madrid: Anthropos.

- **Metodología de la investigación:** 1991 / Hernández Sampieri, R y otros, McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. Segunda edición: 1998. México.
- **Nuevas instancias de regulación del mercado de trabajo profesional en México:** 1998/ Valle Flores, Ma. Ángeles, ponencia presentada en Latin American Studies Association (LASA), XXI International Congress Chicago, Illinois
- **Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994,** Presidencia de la República, 1989, México
- **Programa Nacional de Educación 2001-2006,** SEP, Septiembre 2001, México
- **Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012,** Presidencia de la República, 2007, México
- **Programa Nacional de Educación 2007-2012,** SEP, Octubre 2007, México
- **Sistema Educativo Nacional de México:** 1994 / Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos; México D. F., México, D. R. © Secretaría de Educación Pública
- **Tratado de Libre Comercio Estados Unidos de Norteamérica, Canadá y México:** 1994/ Secretaría de Comercio y Fomento Industrial, México D.F.
- **Tres décadas de políticas del Estado en la Educación Superior:** 1998 / Varios autores, Serie Investigaciones p. 1. ANUIES.

SIGLAS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BM	Banco Mundial
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAEVA	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior
CONEVET	Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C.
CONFED	Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C.,
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior

EGEL	Examen General de Egreso de Licenciatura
FIMPES	Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior
FOMES	Fondo para el Modernización de la Educación Superior
IES	Institución de Educación Superior
MUM	Modelo Universitario Minerva
OA	Organismo Acreditador
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
PE	Programa Educativo
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PIFOP	Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado
PISA	Program for International Student Assessment
PNE	Plan Nacional de Educación
PNP	Padrón Nacional de Posgrados
PROMEP	Programa para el Mejoramiento del Profesorado
SEP	Secretaria de Educación Pública
SES	Subsecretaría de Educación Superior (Antes SESIC, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica)
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
TLC	Tratado de Libre Comercio
VD	Vicerrectoría de Docencia

Índice de tablas y gráficas

Tabla 1. Concepciones de calidad

Esquema 2. Políticas generales de educación superior, PNE 2001-2006

Tabla 3. Universo de trabajo establecido por el COPAES

Tabla 4. Programas evaluados por CIEES hasta mayo 2009

Tabla 5. Resultados globales de los EGEL en 2007

Gráfica 6. Evolución de los programas educativos de calidad de la BUAP de 2002 a 2006

Gráfica 7. Evolución de la matrícula en programas educativos de buena calidad de la BUAP de 2003 a 2006

Tabla 8. Resultados de la BUAP en cada EGEL

Tabla 9. Reconocimiento de calidad de cada programa educativo y el desempeño de sus alumnos en cada EGEL