



VOL 1
BOOK 1
2026

ESTADO, REGULACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

Blanca Leticia Rios García

COLECCIÓN :
MULTIDISCIPLINARY EDUCATION
2026

ESTADO, REGULACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA



EDICIONES



JLA EDICIONES © ES UNA EDITORIAL ACADÉMICO-CREATIVA Y CENTRO DE INVESTIGACIÓN INDEPENDIENTE FINANCIADO POR ARTSCOLLECTIVE JLA S.A.S Y CON ALIANZAS CON INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR, BOLIVIA, COLOMBIA Y MÉXICO. ANTES DE SU PUBLICACIÓN, TODOS LOS CONTENIDOS DE ESTE LIBRO FUERON SOMETIDOS A SISTEMA DE ARBITRAJE DOBLE (**DOUBLE-BLIND PEER REVIEW**) DE ACUERDO CON LAS RECOMENDACIONES DE [COPE](#).

ESTADO, REGULACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR MEXICANA

Blanca Leticia Ríos García



EDICIONES



Estado, Regulación y Aseguramiento de la Calidad en la educación Superior Mexicana

© Blanca Leticia Ríos García

© 2026 JLA Ediciones

Todas las publicaciones de JLA EDICIONES © declaran:

Derechos de autor

Una vez realizada la publicación, los autores aceptan que la editorial promoció y difunda su contenido en parte o con la totalidad del artículo siempre y cuando se dé el crédito respectivo al autor(a)[as, es], quien[es] a todo evento mantiene[n] los derechos de propiedad intelectual.

JLA EDICIONES © otorga a cada artículo publicado un [Digital Object Identifier \(DOI\)](#)

Derecho de los lectores

El contenido de todas las publicaciones JLA EDICIONES © se presentan en formato abierto, de tal manera que los lectores pueden acceder al contenido de cada título gratuitamente, una vez que haya sido publicado.

Publicación automática

JLA EDICIONES © gestiona que sus publicaciones y derivados estén disponibles en repositorios confiables como DSpace UPDS, WorldCat, Dialnet, Core, Base, OMP/PKP, OpenAIR y 16 bibliotecas de Estados Unidos y Europa, entre otros.

Members of



Signatories of



Signatories of



Los libros publicados de la editorial JLA EDICIONES © se pueden compartir bajo licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional — CC BY-NC-ND 4.0](#) en la definición de su política de acceso abierto y reuso del material publicado.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO EN ESTE LIBRO

01 Educación – 011 Educación - 0111 Ciencias de la educación

14 Formación de personal docente y ciencias de la educación

03 Ciencias Sociales, Periodismos e Información – 031 Análisis de Datos. 1209.04.

04 Administración, Negocios y Legislación - 042 Derecho

JLA EDICIONES © es una editorial académico-creativa y centro de investigación independiente financiado por ARTSCOLLECTIVE JLA S.A.S y con alianzas con Instituciones de Educación Superior en Ecuador, Bolivia, Colombia y México.

Matriz: José de la Cuadra y Los Ríos - GUAYAQUIL - GUAYAS -ECUADOR - Código Postal: EC090313 - Tel. (+593) 43 909798

Extensión: Florida, 25116 SW 145th CT Homestead., Florida - EE.UU - Tel. +1 (386) 359-9878 Zip Code: FLD33032 - Tel. +1 (631) 579-2813

Alianza UPDS: Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.

www.jla.com.ec/editorial - editorial@jla colectivo.com

e-ISBN: 978-9942-791-09-2



<https://doi.org/10.59343/JLA.UPDS-A6swv59>

<https://doi.org/10.59659/fupds-bk00129>

Una publicación internacional de JLA EDICIONES © en Alianza con la Universidad Privada Domingo Savio UPDS (978-9942-791). RUC: 1714123195001 - 099337416001

Este título se distribuye bajo Gestión de derechos digitales DRM (Digital Rights Management).

Licencia de distribución;

Estado, Regulación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Mexicana

© 2026 by Blanca Leticia Ríos García is licensed under CC BY-NC-ND 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



DE ESTA PUBLICACIÓN

AUTORES

Blanca Leticia Ríos García

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0002-2520-2632>

JLA EDICIONES PERMANENT EDITORIAL BOARD

Jefferson Cabrera-Amaiquema

<https://orcid.org/0000-0003-4623-4462>

Director Editorial

Renata Cervantes-Aviles

<https://orcid.org/0009-0001-9898-7477>

Coordinadora y Co-Directora Editorial

PERMANENT EDITORIAL BOARD

Lisbeth Dávila Santillán M.Sc.

<https://orcid.org/0009-0001-5183-4094>

Presidenta Consejo Editorial

Isabel Macías-Galeas Ph.D (c)

<https://orcid.org/0000-0003-4125-8836>

Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica México

Katherine Martínez Alarcón MSc

<https://orcid.org/0000-0003-4125-8836>

Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador

Pedro José Mujica Paredes Ph.D.

<https://orcid.org/0000-0003-0464-5570>

Universidad Politécnica de Valencia – España

- **Monseratt Mogrovejo M. Sc.**

<https://orcid.org/0009-0006-0373-7907>

Université d'Artois – Francia

UPDS EDITORIAL BOARD

- **Helen Gaité Trujillo Ph.D**

Directora de Investigación UPDS - Tarija

- **Néstor Barrera Romero, Ing**

Director de Investigación UPDS - Potosí

- **Carlos Roberto Morales Camacho**

Investigador UPDS - Oruro

- **Melania Fatima San Miguel Chacon**

Investigadora UPDS - La Paz

- **Ana G. Zelaya Guzmán**

Investigadora UPDS - Cochabamba

- **Alex Cabello Ayzama**

Jefe Nacional de Investigación UPDS

Índice

Introducción	11
Prólogo	14
Lista de Abreviaturas y Términos	23
Dinámicas de desarrollo y el fenómeno de la diversificación de la educación superior.	27
Marco de aseguramiento de la calidad en programas educativos: perspectivas internacional, nacional y local	54
Capacidad institucional y aseguramiento de la calidad en educación superior	111
Diseño Metodológico	145
Análisis de la capacidad institucional a nivel macro, meso y micro.	164
Capacidad institucional y regulación del otorgamiento del RVOE: propuesta de vitrina metodológica	212
Referencias	265
Semblanza de los Autores	276

Introducción

La globalización y la llamada sociedad del conocimiento han influido en las dinámicas de los sistemas educativos nacionales. Hoy en día las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen gran centralidad en la economía de los países y son el centro de atención para el diseño de políticas públicas de los gobiernos para la atención de las demandas de la sociedad. De la implementación de estas políticas públicas se han gestado resultados que han generado nuevos escenarios y retos para la educación, la sociedad y los gobiernos. La evolución de los sistemas educativos nacionales se moviliza en torno a dinámicas de diversificación, diferenciación y convergencia, generando nuevas necesidades en materia de regulación, financiamiento y control.

Al otorgarle a las IES un papel estratégico en los retos del siglo XXI, se pone especial atención a aspectos como la calidad y la capacidad de dar respuestas formativas a los nuevos contextos y nuevas realidades, todo esto, en un marco político contextual que versa en torno a temas de control, supervisión y coordinación. Este marco involucra el diseño e implementación de políticas públicas de educación superior, grados y tipos de control institucional de los gobiernos sobre las IES, y en el caso de países como México con un régimen federalizado, también intervienen, entre otros factores, la coordinación entre ámbitos de competencia jurídico-espacial y entre subsistemas.

Estas políticas de coordinación, forman parte de una problemática muy particular que involucra temas de proliferación de instituciones y programas gubernamentales, la adopción y operación de estándares cuantitativos y cualitativos al interior de las instituciones educativas universitarias, diseños institucionales que generen climas de gobernabilidad en las relaciones interinstitucionales, selección de criterios en la asignación de recursos, y marcos regulatorios que buscando control y supervisión, generan tensión entre el Estado y las instituciones de educación superior.

Para Rodríguez (2014), la coordinación es un tema relevante y estratégico en el diseño y gestión de instrumentos y procesos, reconocidos como elementales para afirmar la plataforma de calidad que la sociedad y el Estado reclaman a las IES públicas y privadas; las prácticas internacionales dirigen la fórmula de disponer un adecuado sustento normativo a las prácticas de coordinación, estimular el desarrollo universitario regional y local con el enfoque de incidencia sobre estándares de calidad con alcance nacional e internacional.

En este sentido, se analizan las políticas de coordinación de los últimos cuarenta años y su influencia en las dinámicas de desarrollo del sistema de educación superior nacional, para identificar dos elementos principales, que fundamentan y justifican la viabilidad de este trabajo: primero, la expansión, crecimiento y diversificación de la educación superior privada, como un fenómeno poco estudiado y que representa un reto para la gestión estatal principalmente en el tema del aseguramiento de la calidad; y segundo, la descentralización y desconcentración de atribuciones federales a favor del fortalecimiento de las capacidades de los gobiernos locales y la proliferación de instancias, mecanismos e instrumentos de control, para ubicar a la Secretaría de Innovación Ciencia y Tecnología (SICyT) en el plano institucional y al Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) como un instrumento de control que tiene la capacidad de incluir fórmulas de evaluación, seguimiento y supervisión, en aras de disminuir las brechas de calidad en los diferentes subsistemas.

La educación superior ha crecido de manera exponencial en las últimas décadas, tanto en matrícula como en número de instituciones, de acuerdo con la SEP en 2015 casi cuatro millones de estudiantes están inscritos en más de 3 mil instituciones de educación superior pública y privada (gob.mx, 2016); estos datos nos señalan el impacto que tienen las políticas de coordinación de los últimos años y su influencia en las dinámicas de desarrollo del sistema de educación superior nacional, así como en la ampliación y diversificación de la oferta educativa.

En este sentido, la expansión del sistema de educación superior nacional ha significado un reto en el tema del aseguramiento de la calidad y la posibilidad de ofrecer garantías de que los estudios profesionales se realicen en programas educativos de buena calidad. Es en este punto en que la evaluación, certificación y acreditación de programas se convierten en procesos centrales para los sistemas educativos nacionales, los gobiernos, los usuarios, las organizaciones académicas, los colegios y los profesionales del campo.

Con más de cuarenta años de desarrollo, la evaluación en México ya avanzado un trecho que vale la pena recuperar, la evaluación y acreditación de programas ya cuenta con organismos especializados que han desarrollado marcos de referencia, criterios, indicadores, instrumentos métricos que en su conjunto coadyuvan al mejoramiento de la calidad.

De acuerdo con lo anterior se desarrollaran a lo largo de este trabajo marcos de referencia que permitirán la comprensión de las dinámicas de desarrollo del sistema de educación superior nacional, desde el análisis del proceso de ajuste y cambio institucional, y sobre la coordinación de los elementos que integran el sistema, para identificar las atribuciones jurídico espaciales y la capacidad de la SICyT; para que partiendo de esta comprensión, gestionar, desde los autores el diseño y propuesta de un instrumento que coadyuve al proceso de reconocimiento de validez oficial de programas de estudio, como parte de la plataforma de calidad, que las IES públicas y privadas requieren para responder a las demandas de la sociedad.

Prólogo

Hay libros que no se abren como una puerta, sino como una ventana húmeda al amanecer. Este, de Blanca Leticia Ríos García, pertenece a esa estirpe silenciosa: no se limita a describir el edificio de la educación superior mexicana, sino que observa sus muros, sus cerraduras, sus pasillos administrativos, sus habitaciones iluminadas y aquellas otras donde la sombra de la regulación apenas deja respirar a la autonomía. Estado, regulación y aseguramiento de la calidad en la educación superior mexicana no es únicamente una investigación sobre procedimientos, instituciones y políticas públicas; es, en un sentido más profundo, una meditación sobre el modo en que el poder aprende a nombrarse como calidad, a vestirse de evaluación, a circular bajo la forma técnica del reconocimiento oficial.

La autora sitúa su análisis en un territorio donde la educación superior se ha vuelto campo de disputa entre expansión, diversificación, control estatal, mercado educativo y promesa pública. Desde las primeras páginas, el libro reconoce que la globalización y la sociedad del

conocimiento han transformado los sistemas educativos nacionales, otorgando a las instituciones de educación superior un papel estratégico en la economía, la política pública y la construcción de respuestas formativas ante nuevas realidades sociales. Esta afirmación no es menor: allí donde la educación se vuelve central para el desarrollo, también se vuelve objeto de vigilancia, medición y disputa. Lo que parece una simple arquitectura administrativa —normas, indicadores, organismos, instrumentos, reconocimientos— revela, en realidad, una gramática del poder.

El texto avanza sobre una tensión fundamental: la relación entre el Estado y la universidad. Esa relación, marcada por el binomio control-financiamiento, aparece como uno de los grandes impulsores de los sistemas de evaluación y acreditación en México. En esa escena, la educación superior deja de ser únicamente un espacio de formación intelectual y se convierte en un campo regulado por expectativas de eficiencia, cobertura, rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad. Pero la calidad, como toda palabra institucionalizada, corre el riesgo de endurecerse. Puede ser horizonte ético, pero también dispositivo de clasificación; puede proteger el derecho social a una formación pertinente, pero también convertirse en una tecnología de control.

Aquí emerge uno de los nudos críticos que este prólogo desea subrayar: el esencialismo educativo. Toda política de calidad corre el riesgo de suponer que existe una forma única, estable y universal de “buena educación”; una esencia previa que puede ser medida, ordenada y certificada sin atender suficientemente a la historicidad de los sujetos, a la desigualdad de los territorios, a la diversidad institucional y a las condiciones materiales en que se produce el acto educativo. El esencialismo, en este sentido, no es solo una categoría filosófica: es una operación política. Define qué cuenta como válido, qué saber merece reconocimiento, qué institución merece confianza, qué estudiante puede ser leído como resultado y qué comunidad queda reducida a indicador.

Sin embargo, la investigación de Ríos García no cae en una defensa ingenua de la desregulación. Al contrario: reconoce que la expansión de la educación superior privada, especialmente en contextos de crecimiento acelerado y heterogéneo, exige mecanismos públicos capaces de ofrecer garantías mínimas de calidad, pertinencia y responsabilidad social. El libro identifica con claridad que la laxitud normativa y la carencia de mecanismos suficientes para dar cuenta de la calidad de planes y programas en instituciones privadas constituyen un problema no resuelto dentro de la política pública de educación superior. De allí que el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, el RVOE, aparezca como un instrumento crucial: no solo como trámite administrativo, sino como frontera simbólica entre la oferta educativa y la responsabilidad pública.

Pero toda frontera debe ser interrogada. ¿Qué protege? ¿A quién excluye? ¿Qué visibiliza? ¿Qué deja intacto? La regulación puede ser un puente o una jaula. Puede convertirse en un jardín vigilado donde cada planta recibe agua según su clasificación, pero donde pocas veces se pregunta por la tierra, la sequía o la mano que siembra. Por eso, leer este libro desde la pedagogía de la liberación implica desplazar la pregunta técnica hacia una pregunta ética: no basta con saber si una institución cumple criterios; es necesario preguntar si esos criterios permiten que la educación sea práctica de dignificación, conciencia crítica y transformación social.

Desde una perspectiva freireana, la educación no puede reducirse a certificación, acumulación de evidencias o adecuación formal a estándares. La educación es praxis: lectura crítica del mundo, producción de conciencia histórica y posibilidad de intervención en la realidad. En ese sentido, la regulación educativa solo alcanza legitimidad cuando no sofoca la libertad, sino que la garantiza; cuando no clausura la diversidad, sino que la acompaña; cuando no convierte al estudiante en cifra, sino que reconoce en él una existencia concreta, atravesada por desigualdades, memorias, deseos y futuros posibles.

La importancia de este libro reside precisamente en su capacidad para habitar esa tensión. Ríos García no escribe desde la abstracción vacía de la norma, sino desde el reconocimiento de un fenómeno histórico: la diversificación de la educación superior mexicana, el crecimiento del subsistema privado, la necesidad de información sistemática, la urgencia de modelos de evaluación más consistentes y la demanda de una acción pública legítima. Su propuesta de fortalecer políticas de aseguramiento de la calidad, actualizar la guía para la regulación del RVOE, diseñar una vitrina metodológica y proponer un modelo de evaluación se inscribe en esa búsqueda de equilibrio entre control estatal, mejora institucional y garantía social.

Este prólogo, entonces, no debe leerse como antesala ornamental. Debe leerse como umbral. Como el instante en que, antes de entrar al cuerpo técnico del libro, nos detenemos a mirar el sentido profundo de aquello que será analizado. Porque hablar de calidad educativa es hablar de poder. Hablar de regulación es hablar de Estado. Hablar de reconocimiento oficial es hablar de legitimidad. Y hablar de educación superior es, inevitablemente, hablar de libertad: esa flor tenue que nace incluso en los sistemas más regulados, siempre que alguien recuerde que la educación no existe para domesticar la vida, sino para abrirle mundo.

*La educación no es una lámpara
quieta sobre la mesa del Estado.*

Es una brasa bajo la nieve:

puede ser custodiada por la norma,

pero solo vive cuando calienta la conciencia.

La educación no permanece inmóvil sobre la mesa del Estado. Aunque los sistemas públicos intenten ordenarla mediante normas, criterios, instrumentos, reconocimientos y procedimientos de aseguramiento, su naturaleza más profunda no puede reducirse al lenguaje administrativo. La educación es una materia viva. Respira en los sujetos, se desplaza en

las instituciones, se tensa entre la promesa de igualdad y las formas históricas de exclusión. Por eso, cuando el Estado la regula, no solo organiza un servicio público: interviene sobre una de las fuerzas más sensibles de la vida social.

En este libro, la educación superior mexicana aparece precisamente como un territorio donde se cruzan expansión, diversificación, control, financiamiento y calidad. La autora reconoce que la globalización y la sociedad del conocimiento han otorgado a las instituciones de educación superior una centralidad estratégica en la economía y en las políticas públicas, al mismo tiempo que han generado nuevas necesidades de regulación, supervisión y coordinación. Esta afirmación abre una pregunta decisiva: ¿qué ocurre cuando la educación, llamada a liberar, queda inscrita dentro de sistemas cada vez más densos de vigilancia técnica?

La norma, en principio, no es enemiga de la educación. Puede ser su resguardo. En contextos de crecimiento acelerado de instituciones, programas y modalidades formativas, la regulación permite establecer límites frente a la improvisación, la simulación académica y la mercantilización del derecho a aprender. El Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, los procesos de evaluación, los criterios de acreditación y los mecanismos de aseguramiento de la calidad cumplen, en este sentido, una función pública: proteger a los estudiantes, orientar a las instituciones y sostener una mínima confianza social en los títulos, programas y trayectorias formativas.

Sin embargo, la norma también puede convertirse en nieve. Puede cubrir la brasa. Puede enfriar el sentido profundo de la educación cuando confunde calidad con obediencia documental, pertinencia con cumplimiento formal, evaluación con clasificación y mejora continua con acumulación de evidencias. Allí aparece el riesgo del esencialismo educativo: la creencia de que existe una única forma legítima de calidad, una esencia universal de la buena educación, medible bajo los mismos parámetros para todas las instituciones, sujetos y territorios. El

esencialismo tranquiliza al poder porque ordena la diferencia; pero, al hacerlo, puede empobrecer la complejidad de lo educativo.

La educación superior no se despliega en el vacío. Cada institución nace dentro de una historia, una economía, una geografía y una trama social. No es lo mismo formar en una universidad pública consolidada que en una institución privada emergente; no es lo mismo evaluar un programa con infraestructura robusta que uno sostenido en condiciones precarias; no es lo mismo medir calidad desde el centro que comprenderla desde las periferias. Por ello, una política pública de aseguramiento no puede limitarse a aplicar moldes generales. Debe leer la realidad institucional como quien observa un jardín: no todas las plantas crecen con la misma luz, no todas las raíces encuentran la misma profundidad, no todas las flores resisten el mismo invierno.

Desde esta perspectiva, la pedagogía de la liberación permite ampliar el horizonte del análisis. La educación no vive únicamente cuando se legaliza, se certifica o se acredita. Vive cuando produce conciencia. Vive cuando permite que los sujetos comprendan las condiciones que estructuran su existencia y puedan intervenir sobre ellas. Vive cuando el estudiante deja de ser objeto de formación y se convierte en sujeto histórico, capaz de leer el mundo y de escribir en él una respuesta propia. La calidad, entonces, no debería definirse solo por la coherencia curricular, la suficiencia de infraestructura o la idoneidad del personal académico, aunque todos estos elementos sean necesarios. Debe preguntarse también por la capacidad de una institución para generar pensamiento crítico, movilidad social, dignidad intelectual y participación democrática.

El problema no está en regular, sino en olvidar para qué se regula. Si el Estado vigila la educación únicamente para ordenar el sistema, producir estadísticas y administrar permisos, su acción queda atrapada en la superficie. Pero si regula para garantizar el derecho social a una formación pertinente, justa y transformadora, la norma deja de ser un muro y se convierte en umbral. En ese punto, el aseguramiento de la calidad puede dialogar con la pedagogía de la liberación: ambos buscan,

desde lenguajes distintos, impedir que la educación sea abandonada al azar, al mercado o a la desigualdad.

La brasa bajo la nieve es, por tanto, una imagen de resistencia. La brasa es la potencia ética de la educación; la nieve, la capa fría de los dispositivos institucionales. No se trata de destruir la nieve, porque también protege, conserva y delimita. Se trata de impedir que la nieve apague el fuego. La regulación debe custodiar la educación sin asfixiarla; debe exigir calidad sin convertirla en esencia rígida; debe reconocer la diversidad sin renunciar a la responsabilidad pública.

La pretensión se sitúa en ese punto delicado: allí donde el Estado debe mirar con firmeza, pero también con sensibilidad; allí donde la educación superior privada exige control, pero también comprensión de sus dinámicas históricas; allí donde la calidad requiere instrumentos, pero no puede perder su raíz humana. Porque una educación perfectamente regulada, pero incapaz de transformar la conciencia, sería apenas una lámpara apagada sobre la mesa del poder. Y una educación sin cuidado público, abandonada a la intemperie del mercado, sería una brasa expuesta al viento.

Toda norma dibuja una orilla.

Pero la educación, como el agua,

no existe para quedarse detenida:

busca el cauce donde la conciencia aprende

a no obedecer la forma vacía del poder.

La educación superior habita una paradoja delicada: necesita de la norma, pero no puede agotarse en ella. Requiere del Estado, pero no debe convertirse en simple prolongación de su aparato administrativo. Exige evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad, pero no puede permitir que estos mecanismos sustituyan la pregunta esencial por el sentido humano, social y emancipador de la formación.

Este libro permite comprender esta tensión desde un territorio concreto: la educación superior mexicana, su expansión, su diversificación y los desafíos que enfrenta el Estado para regular un sistema heterogéneo. La autora identifica que el crecimiento de las instituciones privadas de educación superior exige una mayor regulación pública que garantice calidad a los estudiantes y a las familias que invierten en este subsistema; al mismo tiempo, muestra que solo una parte reducida de estas instituciones se ha sometido a procesos de diagnóstico o evaluación, lo que deja amplias zonas de incertidumbre sobre la calidad real de los programas ofertados.

Esta constatación impide una lectura ingenua. No se puede defender la libertad educativa si esa libertad encubre precariedad, simulación académica o mercantilización del derecho a aprender. Pero tampoco se puede defender la calidad si esta queda reducida a un formulario, a una matriz técnica o a una obediencia documental. Entre ambos extremos aparece el verdadero desafío de la política pública: construir una regulación capaz de cuidar sin sofocar, ordenar sin homogeneizar, evaluar sin deshumanizar.

Desde esta perspectiva, el aseguramiento de la calidad debe ser entendido como una práctica ética antes que como un simple procedimiento técnico. Su tarea no consiste únicamente en verificar infraestructura, currículos, perfiles docentes o condiciones administrativas. Consiste también en preguntarse qué tipo de sujeto forma una institución, qué relación establece con su territorio, qué posibilidades de movilidad social habilita, qué conciencia crítica despierta y qué formas de justicia educativa permite imaginar.

Por ello, el esencialismo resulta insuficiente. Pensar la calidad como una esencia fija, universal y abstracta conduce a modelos de evaluación que pueden volverse ciegos ante la diversidad institucional, social y cultural. La educación no crece igual en todos los suelos. No todas las instituciones tienen la misma historia, los mismos recursos, los mismos públicos ni las mismas heridas. Regular la educación superior exige reconocer esa diversidad sin abandonar la exigencia pública de calidad.

La pedagogía de la liberación abre aquí una clave decisiva: una educación de calidad no es solo aquella que cumple estándares, sino aquella que permite a los sujetos leer críticamente el mundo y actuar sobre él. En este sentido, el Estado no debería regular para domesticar la educación, sino para garantizar que ninguna institución convierta el derecho a aprender en mercancía sin horizonte, en promesa sin sustento o en título sin formación real.

La norma, entonces, debe ser orilla, no prisión. Debe marcar el cauce para que la educación no se disperse en la arbitrariedad del mercado, pero también debe permitir que el agua siga corriendo hacia la conciencia, la dignidad y la transformación social. Allí se encuentra la fuerza mayor de este libro: en recordarnos que hablar de calidad es hablar de poder; y que hablar de poder, en educación, exige siempre preguntarse por la libertad.

Jefferson Cabrera Amaiquema

ITB-Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-4623-4462>

Lista de Abreviaturas y Términos

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

BM: Banco Mundial.

CENEVAL: Centro Nacional de Evaluación.

CIEES: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

CONACyT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

CNEP: Confederación Nacional de Escuelas Particulares.

COEPES: Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior.

CONEVAL: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

CONPES: Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.

COPAES: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.

DGESU: Dirección General de Educación Superior.

ENIGH: Encuesta Nacional de Ingresos y Gasto de los Hogares.

FIMPES: Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior.

IES: Instituciones de Educación Superior.

IESP: Instituciones de Educación Superior Privada.

IESALC: Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

ITESM: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

ITESO: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

PIFI: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional.

PIFOP: Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado.

PND: Plan Nacional de Desarrollo.

PNPC: Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

PROMEP: Programa para el Mejoramiento del Profesorado.

RVOE: Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios.

SICyT: Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología.

SAE: Sistema de Acreditación y Evaluación.

SHCP: Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

SEJ: Sistema de Educación Jalisco.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

SES: Subsecretaría de Educación Superior.

TBC: Tasa Bruta de Cobertura.

TQM: Total Quality Management.

UAG: Universidad Autónoma de Guadalajara.

UDG: Universidad de Guadalajara.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UPES: Universidades Públicas Estatales.

UPF: Universidades Públicas Federales.

UT: Universidades Tecnológicas.

ZMG: Zona Metropolitana de Guadalajara.

GLOSARIO

Absorción: Número de alumnos egresados de un nivel educativo dado que logran ingresar al nivel educativo superior.

DES, Dependencias de Educación Superior: Unidades académicas universitarias agrupadas por afinidad temática, con el propósito de fortalecer los nexos entre las líneas de generación, aplicación, transmisión y difusión del conocimiento. En las dependencias de educación superior radican los cuerpos académicos y se imparten los programas educativos.

Eficiencia terminal: Indicador definido a partir de los alumnos que terminan un nivel educativo dentro del tiempo establecido.

Egresado: Alumno que ha acreditado satisfactoriamente todas las asignaturas y actividades que conforman un plan de estudios de determinado nivel educativo, y que, por lo tanto, está en posibilidad de inscribirse o cursar el nivel educativo inmediato superior.

Inscritos: Alumnos matriculados al inicio de cursos, más las altas registradas en cada uno de los grados de las escuelas durante el curso escolar.

Licenciatura: Primer grado académico de la educación superior, que capacita para el ejercicio de una profesión. Su antecedente obligatorio es el bachillerato o equivalente.

Maestría: Grado académico cuyo antecedente es la licenciatura; tiene como objetivo ampliar los conocimientos de un campo disciplinario.

Matrícula: Conjunto de alumnos inscritos en un ciclo escolar en una institución o plantel educativo.

Población escolar: Total de alumnos que integran la matrícula de un grado, nivel determinado o de toda una institución educativa.

Proyectos de vinculación: Actividades que permiten ampliar la colaboración entre las instituciones de educación superior y su entorno social y productivo. A través de ellas, profesores, investigadores y estudiantes vinculan la docencia con la práctica, lo cual facilita la asimilación de conocimientos mediante el estudio y la aplicación de las ciencias en sus diversas especialidades.

Sistema Nacional de Investigadores (SNI): Programa federal que fomenta el desarrollo científico y tecnológico de México mediante un incentivo económico destinado a los investigadores, quienes perciben un ingreso adicional a su salario.

Titulado: Persona que cursó el plan de estudios y cumplió todos los requisitos establecidos por una institución educativa para obtener el título profesional.

Vinculación: Relación de intercambio y cooperación entre las instituciones de educación superior, los centros e instituciones de investigación y el sector productivo. Se lleva a cabo mediante modalidades específicas y se formaliza en convenios, contratos o programas.

1



**Dinámicas de desarrollo
y el fenómeno de la
diversificación de la
educación superior.**

LA TRANSICIÓN DEL SISTEMA POLÍTICO MEXICANO Y SU IMPACTO EN LA COORDINACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR NACIONAL PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

La relación Estado-Universidad y el binomio control-financiamiento constituyen los principales impulsores de los Sistemas de Evaluación y Acreditación en México, desarrollar el contexto de transición del sistema político, como uno de los marcos de referencia permitirán la comprensión de las dinámicas de desarrollo del sistema de educación superior nacional en su conjunto, desde el análisis del proceso de ajuste y cambio institucional, y sobre la coordinación de los elementos que integran el sistema.

En los setentas, la política gubernamental se caracterizó por carecer de mecanismos de rendición de cuentas para las universidades e IES, se otorgaba financiamiento directo que no producía incentivos para generar cambios o mejoras en la calidad (Elias, 2006). La soltura estatal más la crisis en el modelo económico de los ochenta fue la antesala de la década de los noventas, el Estado enfrentaba la falta de credibilidad en su interacción con las IES y la problemática de financiar sistemas de educación superior masivos, estos factores marcan el cambio en la relación estado-universidad. El cambio de paradigma se produce al pasar de un estado laxo a un estado regulador que reconfigura el sistema de educación superior mediante una sostenida disminución del gasto social, condicionando la asignación de recursos, provocando tensiones en el interior del sistema y potencializando el crecimiento y decrecimiento de los diferentes subsistemas.

Esta política, más instrumentada y regulada, busca enmendar la soltura de la acción gubernamental que se mostró en décadas anteriores, ya que adopta mecanismos tendientes a direccionar el comportamiento de las universidades e IES hacia dos objetivos primordiales: mayor cobertura e incidir en la mejora de la calidad de los servicios educativos. A este cambio de paradigma en el quehacer gubernamental se le conoce como políticas con sentido público, o Política Pública de Educación Superior y Posgrado (Elías, 2006).

La reducción del gasto social fue una de las estrategias que el gobierno federal puso en práctica para promover la inserción de México en las dinámicas de globalización, desde Miguel de la Madrid Hurtado, y en los sexenios de Carlos Salinas de Gortari hasta Felipe Calderón Hinojosa comienza una reestructura en el ámbito de la administración federal y en la gestión gubernamental, utilizando la planeación como una herramienta clave en esta reestructura. Desde estos sexenios se fue consolidando el enfoque de generación de políticas públicas a través de procesos formales de planeación y evaluación, hasta convertirse en un sistema de planeación, del cual emergen el Plan Nacional de Desarrollo (PND), los planes sectoriales, regionales, estatales y especiales (Rodríguez, 2014).

La función de planeación ha recaído en diferentes instituciones públicas a lo largo de este periodo, hasta que finalmente ha sido asimilada por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), situación que provocó la creación de diferentes instrumentos e instancias para hacer un contrapeso. Una instancia de contrapeso es la Contraloría General de la Federación creada en los ochentas, hoy se denomina la Secretaría de la Función Pública (2012-2018). Otra instancia que se creó para equilibrar el poder de la SHCP es la Auditoría Superior de la Federación (ASF) y las entidades estatales de fiscalización, otorgando mayor autonomía técnica y de gestión. La tercer instancia que viene a cumplimentar el equilibrio mediante su función de evaluación, es el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), organismo público descentralizado que tiene como responsabilidad la medición de la pobreza y la evaluación de las políticas y programas sociales (Rodríguez, 2014).

Aunque el cambio fue gradual, se puede señalar que es en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari con el Programa de Modernización Educativa que se delimitan las nuevas reglas del juego para la relación estado-universidad. Del mismo modo en el aspecto de la evaluación, es en el sexenio de Ernesto Cerdillo Ponce de León (1995-2000) que se consolidan algunos mecanismos y se fortalecen los requerimientos de

evaluación fomentando la participación de organismos como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), el cual tiene la función de evaluar con la finalidad de dar evidencia relacionadas con el aprendizaje que logran los estudiantes, para de esta manera aportar información sobre el trabajo que realizan las IES; los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), lo que habla de una proliferación de instancias, mecanismos e instrumentos de control.

POLÍTICAS SECTORIALES

EL PROGRAMA DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA (1989-1994)

En un contexto de masificación de la IES y universidades, el periodo ejecutivo de Salinas de Gortari (1989-1994) propulsa el Programa de Modernización Educativa que pone énfasis en la mejora de la calidad mediante la vinculación con los diferentes actores y sectores, con tres objetivos principales: mejorar la calidad de la educación en congruencia con los propósitos del desarrollo profesional, descentralizar la educación y adecuar la distribución educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores de la sociedad y fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

Es en el Programa de Modernización Educativa en el que se establece la evaluación permanente como una línea prioritaria de acción, mediante la creación de una instancia que articulara el proceso nacional de evaluación de la educación superior. Es a inicios de los noventas que surge la Comisión Nacional de la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), con una estrategia cimentada en tres líneas de acción que orientarían a la evaluación en sus tres principales vertientes: la autoevaluación, la evaluación externa y la evaluación interinstitucional (Lara, 2013). Una línea dentro de las estrategias de la CONAEVA, fue la autoevaluación, llevada a cabo principalmente por las instituciones públicas, motivadas por la captación de recursos extraordinarios, así como la evaluación externa. La evaluación global del sistema se conformó por la definición y fortalecimiento de políticas públicas

que buscaron el desarrollo en general de todo el sistema educativo nacional. El objetivo de la CONAEVA era impulsar un proceso evaluativo nacional, mediante la formulación del marco conceptual y operativo para el Sistema Nacional de Evaluación, con estrategias como la evaluación institucional, evaluación del sistema de educación superior y la evaluación interinstitucional de programas y proyectos educativos.

PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO (1995-2000)

En el periodo presidencial de Ernesto Zedillo Ponce de León se propone el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), el cual se caracteriza principalmente por: enfatizar el trabajo en conjunto entre el gobierno federal y los gobiernos estatales para consolidar el desarrollo educativo, con políticas centradas en la educación básica, educación para los adultos y la educación media superior y superior, fortalecer los requerimientos de evaluación fomentando la participación de organismos internacionales como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES); y, específicamente se apoya a la educación superior a través del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN (2000-2006)

En el sexenio de Vicente Fox Quezada se impulsó el Programa Nacional de Educación que se centró en tres grandes desafíos: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo. En este plan se incluye la dimensión de equidad como parte de la evaluación de la calidad del sistema educativo.

EL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO (2007-2012)

Tiene como premisa básica el desarrollo Humano Sustentable con una visión 2030, basado en la planeación prospectiva. En cuanto al tema de la educación incide en el aspecto de la equidad con calidad que enriquezca los valores, la relevancia y cobertura. Este rubro está considerado en

forma transversal en los ejes 2 y 4: Economía competitiva y generadora de empleos, en los que se visualiza la inversión en educación como de alta rentabilidad social y como una contribución al crecimiento económico, ya que es a través de la incrementar las capacidades de las personas que se puede contribuir directamente al crecimiento; y sustentabilidad ambiental, en el que se plantea la necesidad de invertir significativamente en investigación y desarrollo de ciencia y tecnología, considerando que esto depende de factores como la rentabilidad de los proyectos de inversión y del nivel educativo de las personas. En materia de educación se plantearon los siguientes objetivos: elevar la calidad educativa, reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas; impulsar el desarrollo de nuevas tecnologías en el sistema educativo para ampliar las capacidades de los recursos humanos, ampliar la cobertura, la equidad y mejorar la calidad de la educación superior.

La dependencia encargada del sistema educativo nacional y en particular de la regulación de las IES es la Secretaría de Educación Pública (SEP), esta secretaría es la responsable de regular y coordinar programas e instancias estatales, las asociaciones y las organizaciones que se ocupan de evaluar y certificar la calidad de las instituciones del sector público y privado de educación.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La Secretaría de Educación Pública (SEP) se crea el 3 de octubre de 1921. Sus propósitos están centrados en el acceso de los mexicanos a una educación de calidad en el nivel, lugar y modalidad que lo requieran. Cuenta con cuatro Subsecretarías: la Subsecretaría de Educación Básica, la Subsecretaría de Educación Media Superior, la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y la Subsecretaría de Planeación Evaluación y Coordinación (gob.mx, 2016). Para la SEP las Instituciones de Educación Superior Públicas comprenden: Universidades Públicas Estatales (UPES), Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario (UPEAS), Universidades Politécnicas (UUPP), Universidades Tecnológicas (UUTT),

Universidades Interculturales (UUII), Universidades Federales (UPF) y Escuelas Normales.

LA SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (SES)

Esta área es la encargada de impulsar una educación de calidad en la formación de profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional, contribuyendo así con una sociedad más justa. Está dirigida por un Subsecretario que tiene entre otras muchas facultades la de proponer anteproyectos de tratados, acuerdos interinstitucionales, acuerdos y bases de coordinación con las entidades federativas y municipios, así como convenios con los sectores social y privado en los asuntos en competencia. Las principales áreas que dependen de la SES son la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DEGESU), la Dirección General de Educación Superior para Profesionales, el Tecnológico Nacional Mexicano, la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, la Dirección General de Profesiones y la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (gob.mx, 2016).

LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA (DGESU)

La Dirección General de educación Superior Universitaria (DGESU) reestructurada en el 2005, es la encargada de elaborar y gestionar las políticas públicas vinculadas a la educación superior para orientar el impulso de las Universidades Públicas Estatales (UPES) y de apoyo solidario (UPEAS) mediante la gestión y distribución del subsidio federal, del diseño u operación de diversos programas relacionados con la oferta y asignación de recursos extraordinarios al presupuesto, el fortalecimiento institucional basado en la planeación estratégica de las instituciones y el mejoramiento de la calidad de los programas académicos, del personal docente y de la infraestructura educativa de nivel superior; otra función muy importante es que evalúa y otorga el Reconocimiento de Validez Oficial a los programas académicos de las instituciones particulares de educación superior (currícula, recursos humanos e infraestructura) apegado a la Ley General de Educación

Superior, criterios de calidad educativa y de pertinencia social, entre otras disposiciones (gob.mx, 2016).

A nivel federal esta dirección es la encargada de promover, fomentar y coordinar acciones para impulsar el fortalecimiento integral de las instituciones públicas y particulares de educación superior, la mejora de la calidad de sus programas académicos y la operación de las políticas de educación superior. Entre sus objetivos específicos se gestionan recursos para las UPES y las de apoyo solidario y organismos vinculados con el fin de promover y fortalecer el desarrollo y consolidación de la calidad de la educación superior, otorgar reconocimiento de validez oficial a estudios del tipo superior a instituciones particulares, “con el fin de garantizar que la prestación del servicio reúna las condiciones y características establecidas en la normatividad aplicable” (gob.mx, 2016)

PROGRAMA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (PRODEP)

Ante la necesidad de crear un sistema de profesionalización docente con las capacidades de investigación-docencia de la educación superior, se crea un programa que articula a los tres niveles de la educación. Este programa tiene como objetivos fortalecer el promover la habilitación de docentes para lograr los perfiles óptimos en los subsistemas que integran el sistema público de educación superior del país, además de integrar y desarrollar los cuerpos académicos que generen investigaciones de impacto regional y nacional, con el objetivo: “Contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación, a través de la formación integral de todos los grupos de la población mediante esquemas de formación, actualización académica, capacitación y/o investigación a personal docente, personal técnico docente, con funciones de dirección, de supervisión, de asesoría técnica pedagógica y cuerpos académicos.” (P. Cuarta sección DOF) (SEP, uson, 2014).

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO A LA CALIDAD EDUCATIVA (PFCE)

Entre los programas de educación superior relacionados con la calidad que están a cargo de la DGESEU está el Programa de Fortalecimiento a la Calidad Educativa (PFCE) que en apego al (PND) 2013-2018 otorga recursos financieros extraordinarios destinados a la mejora y el aseguramiento de la calidad de la oferta educativa y los servicios que ofrecen las IES. El PREFOCIE tiene cobertura de 62 IES públicas en las que se ha fomentado ejercicios de planeación estratégica con el propósito de lograr la calidad de los programas educativos (PE) que participen con los CIEES, el COPAES, el PNPC, el incremento de los PTC con perfil deseable y miembros del SNI, la consolidación de cuerpos académicos o incrementar el número de procesos estratégicos de gestión certificados por normas internacionales (gob.mx, 2016).

Este programa surge ante la necesidad de integrar los programas presupuestarios que se enfocan en la revisión de planes de estudio, validación de los PE por parte de instituciones reconocidas, normas y estándares de evaluación de resultados, entre otros, considerados todos aspectos esenciales para fortalecer la calidad. Consiste en el otorgamiento de recursos financieros extraordinarios, para la mejora y el aseguramiento integral de la calidad de la oferta educativa, ya que pretende consolidar los procesos de autoevaluación institucional, de evaluación externa y de mejora continua mediante incentivos económicos (gob.mx, 2016).

Este programa instrumenta las acciones de autoevaluación institucional, evaluación externa y mejora continua que llevan a cabo los organismos evaluadores y acreditadores externos reconocidos por los SES, a decir, CIEES, COPAES, CONACyT y CENEVAL, incrementar los PTC, consolidar los CA, impulsar y fortalecer la internacionalización. La población objetivo de educación universitaria lo constituyen 34 UPES, 19 UPEAS, 1 UPF y 8 UUII (gob.mx, 2016).

**PROGRAMA FOMENTO A LA CALIDAD EN INSTITUCIONES PARTICULARES
DEL TIPO SUPERIOR CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE
ESTUDIOS**

El programa tiene dos objetivos: “promover que las instituciones particulares con RVOE emprendan procesos de aseguramiento de la calidad de los servicios que ofrecen, y brindar a la sociedad información sobre aquellas instituciones particulares que han emprendido procesos de calidad y sobre aquellas que no lo han hecho.” (SEP, 2012)

Las autoridades educativas locales y las instituciones educativas autónomas que así lo determinen, podrán en el marco de sus respectivas atribuciones, adherirse al Programa o promover un ejercicio similar respecto de las instituciones educativas a las que han otorgado acuerdo de RVOE y/o incorporación. (SEP, 2012, p.3)

Fundamentación normativa

Este programa se apegó al Programa Sectorial de Educación 2007-2012, siguiendo el objetivo 1 “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”, Estrategias 1.16 y 1.17, en las que se busca contribuir una cultura de planeación, de la evaluación y de la mejora continua de la calidad educativa en las instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares y, que se deberá garantizar que los programas que ofrecen las instituciones de educación superior reúnan los requisitos de calidad, a través del diseño de nuevos programas gubernamentales de impulso a la calidad dirigidos a las instituciones con RVOE. (SEP, 2012).

Con apego a la Ley De Planeación, artículo 32 en la que el Ejecutivo Federal inducirá las acciones de los particulares a fin de propiciar la consecución de los objetivos y prioridades del Plan y los programas; el artículo 41 define que:

Las políticas que normen el ejercicio de las atribuciones que las leyes confieran al Ejecutivo para fomentar, promover, orientar, y, en general,

inducir acciones de los particulares en materia económica, social y ambiental, se ajustarán a los objetivos y prioridades del propio plan y de los programas; que es necesario impulsar la cultura de la mejora continua de los servicios educativos del tipo superior que imparten los particulares con RVOE, otorgado por la Secretaría de Educación Pública, considerando a la calidad como un conjunto de cualidades que una institución u organización educativa en un contexto histórico y social determinado, cualidades que parten del modo de ser de una institución que define con responsabilidad su misión, objetivo, metas y estrategias bajo los siguientes principios: integridad (incluye todos los factores necesarios para la superación del ser humano), coherencia (congruencia entre fines, objetivo, estrategias, actividades, medios y evaluación) y eficacia (logro de fines mediante la adecuada función de todos los elementos comprometidos),

Que es preciso brindar a la sociedad, y de manera especial a los usuarios del servicio de educación del tipo superior, esquemas de información y parámetros de comparación que permitan diferenciar el servicio educativo que prestan las instituciones educativas en las que pretenden cursar sus estudios; que corresponde a la Secretaría de Educación Pública, evaluar de manera sistemática y permanente el Sistema Educativo Nacional, fomentar la evaluación del desarrollo de la educación superior con la participación de las instituciones; Qué corresponde a la Dirección General de Educación Superior Universitaria, orientar e impulsar el desarrollo integral de las instituciones particulares de educación superior que cuenten con RVOE, diseñando y operando diversos programas relacionados con el fortalecimiento institucional basado en la planeación estratégica de las instituciones, así como el mejoramiento de la calidad de los programas académicos, del personal docente y de la infraestructura educativa del tipo superior;

Que por su parte, corresponde a la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, adscrita a la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, evaluar la prestación del servicio educativo en las escuelas particulares que funciones con reconocimiento

de validez oficial de estudios otorgados por la Secretaría. (SEP, 2012, pp. 1-2)

Este programa identifica que el “padrón oficial de instituciones de educación del tipo superior privada” lo conforman el grueso de instituciones que obtienen un RVOE y se dirige principalmente a este grupo de IES, las cuales, hasta este punto no cuentan con una política tan bien instrumentada como la que se ha diseñado para las UPES, UPEAS, UPF y UUII.

CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONACyT)

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) es creada el 29 de diciembre de 1970 por el H. Congreso de la Unión, como un organismo público descentralizado y es parte del sector educativo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Es el organismo encargado de elaborar las políticas de ciencia y tecnología en México. Tiene como meta consolidar un Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología capaz de responder a la problemática y necesidades prioritarias del país, elevando el nivel de vida y bienestar de la población, requiriendo en materia de calidad, elevar la competitividad y la innovación de las empresas.

Dentro de sus políticas públicas de fomento a la calidad, el CONACyT y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, han impulsado el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), desde 1991. El cual otorga el reconocimiento a la calidad de la formación de los programas de posgrado que ofrecen las IES, que se lleva a cabo por pares académicos y se otorga a los programas que muestran altos estándares de calidad y pertinencia. La metodología de la evaluación y seguimiento de programas fue construido con el apoyo de expertos nacionales e internacionales. El proceso de evaluación se lleva a cabo mediante convocatorias y este se realiza a programas de nuevo ingreso con la posibilidad de renovación

El modelo de evaluación del PNPC es mixto (cualitativo-cuantitativo) y se apoya en estándares de pertinencia y calidad, tiene un enfoque flexible con un enfoque en los resultados e impacto. Se realiza por comités

de pares académicos que busca ser garante de calidad de la oferta educativa en posgrados y otorga reconocimiento público de calidad a los programas reconocidos. La recomendación de los pares académicos se basa en la autoevaluación del programa, el cumplimiento de los lineamientos y criterios de evaluación, la información estadística del programa, los medios de verificación, la entrevista con el coordinados del programa y el expediente de programa y las observaciones que haya recibido de evaluaciones anteriores (CONACyT, 2014).

Los programas aceptados entran a un Padrón de Programa Nacional de Posgrados de Calidad y recibe un nivel de desempeño, actualmente son cuatro: competencia internacional, que incluye a todos aquellos programas que colaboran en el plano internacional a través de convenios de movilidad estudiantil y académica; Consolidados, representan a aquellos programas con reconocimiento nacional por su pertinencia e impacto en la formación de recursos humanos de alto nivel, productividad académica y colaboración con otros sectores de la sociedad; en desarrollo, son los programas con prospección académica positiva sustentada en planes de mejora y en metas factibles de alcanzar en el mediano plazo; y, de reciente creación, programas que satisfacen criterios y estándares básicos del marco de referencia del PNPC. Entre sus beneficios se encuentran dos, el reconocimiento a la calidad y los diferentes tipos de becas para estudiantes y egresados de programas registrados en el PNPC (CONACyT, 2014).

SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES (SNI)

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fue creado el 26 de julio de 1984, con la finalidad de reconocer la producción de conocimiento científico y tecnológico. Este reconocimiento se otorga después de una evaluación de pares cuando se otorga el nombramiento de investigador nacional reconociendo la calidad de las contribuciones científicas, por lo que el científico se hace acreedor de estímulos económicos que dependen del nivel que se le otorga en los resultados de la evaluación (CONACyT, 2014).

Este sistema busca promover y fortalecer la calidad de la investigación científica y tecnológica, contribuye a la consolidación y la formación de investigadores del más alto nivel. Los beneficios alcanzan a todas las disciplinas y a las IES, institutos y centros de investigación nacionales. Las evaluaciones son mediante criterios e indicadores llevados a cabo por pares académicos y tecnólogos. Entre sus requisitos está el de poseer un contrato o convenio institucional vigente que demuestre que se realizan al menos 20 horas semanales a la actividad científica o tecnológica en alguna dependencia, entidad, IES o centro de investigación de los sectores público, privado o social de México que desarrollen investigación científica. Las IES del sector privado o social deberán estar inscritos en

CENTRO NACIONAL DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR A.C. (CENEVAL)

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (CENEVAL) surge en 1994 con el objetivo de “es una asociación civil sin fines de lucro cuya actividad principal es el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas” (CENEVAL, 2016). Esta enfocada en los resultados del aprendizaje de las personas beneficiarias de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal, ya que proporciona información sobre los conocimientos y habilidades que son adquiridos durante el tránsito por una institución educativa. Su órgano rector es una Asamblea General constituida por instituciones educativas, asociaciones y colegios profesionales, organizaciones sociales y productivas y autoridades educativas gubernamentales (CENEVAL, 2016).

De acuerdo a información de su página web, sus instrumentos de medición son elaborados de acuerdo a normas internacionales elaborados con la participación de colegios integrados por especialistas de las instituciones educativas más representativas del país y organizaciones de profesionales con reconocimiento nacional. Es un

organismo que evalúa, certifica y acredita conocimiento y que cuenta a su vez con una Dirección del área de calidad, investigación e innovación. Hasta este año ha evaluado a 37 millones de personas, a atendido a más de 1,300 instituciones educativas anualmente, evalúa a más de 3 millones de personas al año; en cuanto a consejeros técnicos cuenta con más de 1000 especialistas en 90 consejos. Entre las pruebas que realiza en centro se encuentran los Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI), los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), los Exámenes Diagnósticos de Licenciatura, los Acuerdos 286 y 357, la Certificación de Competencias Laborales y otros exámenes (CENEVAL, 2016).

Se tiene entonces que el AC para el Sistema de Educación Superior es un entramado complejo que abarca la evaluación, la acreditación y el reconocimiento dirigida a distintos niveles del sistema: Institucional, programas e individuos. Para tal fin se han diseñado programas, asociaciones, federaciones, comités y consejos.

Tabla 1. Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación

Sistema Nacional de evaluación y acreditación			
NIVELES	EVALUACIÓN	ACREDITACIÓN RECONOCIMIENTO	RECONOCIMIENTO
INSTITUCIONAL	CIEES	FIMPES	CUMEX
	CIEES	COPAES	RVOE
PROGRAMAS	PNPC		
	PFCE	SEP	
	PFCIP	SEP	
INDIVIDUOS	EGEL,	CENEVAL	PROMEP
	EXANI		SNI

Fuente: elaboración propia

MARCO NACIONAL PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

De acuerdo con lo anterior, se presenta el marco nacional para el aseguramiento de la calidad, el cual ofrece un panorama de los diferentes programas, instituciones y organismos orientados a individuos, programas e instituciones y que en conjunto impactan a todo el sistema educativo nacional.

Marco Nacional para el aseguramiento de la calidad



Fuente: Elaboración propia

LA INTERNACIONALIZACIÓN COMO UN IMPULSOR DEL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

En cuanto a la internacionalización, se reconoce al Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación en México como un actor relevante en la construcción del Espacio Común de Educación Superior entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE), el cual requiere de solidez, equiparabilidad, reconocimiento regional e internacional y que se reconozcan como adquirentes de buenas prácticas, situación sine qua non para sustentar los programas de movilidad, reconocimiento de estudios y títulos (de la Garza, 2013).

Los últimos treinta años han sido trascendentales en el sistema político mexicano, ya que se han desarrollado procesos que han transformado a la sociedad y a todo el conjunto de instituciones que la integran, se identifican tres elementos principales: a) reformas integrales en la administración pública que trastocan las competencias de las instancias federales, fortaleciendo y permitiendo mayor campo de acción a los gobiernos locales, tanto en atribuciones como en recursos; b) alternancia política; d) desarrollo de nuevos enfoques y procedimientos

para la captación, la distribución y la supervisión de los recursos fiscales de la federación (Rodríguez, 2014).

Esta proliferación de instituciones, mecanismos de control y la burocratización en los procesos de distribución suenan en respuesta a la descentralización, saturan de procesos a los sistemas educativos y reconfiguran el quehacer gubernamental cediendo espacios de acción a otros ámbitos, como el estatal y municipal, los cuales adquieren mayor protagonismo y responsabilidad en el tema del aseguramiento de la calidad. Al generarse mayores espacios de acción, se abren brechas jurídicas, de gestión, de competencias que requieren ser exploradas y analizadas para la toma de decisiones.

EL FENÓMENO DE LA DIVERSIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El sistema de educación superior en México ha presentado cambios significativos en todos sus componentes, tanto en incremento como en diversificación. El incremento en el número de estudiantes se ha dado en todos los subsistemas: la educación superior pública, la educación superior tecnológica y la educación superior privada, sin embargo, vale la pena resaltar que el subsistema privado ha presentado un crecimiento y diversificación significativos.

LA DIVERSIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La diversificación de la educación superior se puede comprender si se reflexiona en la cantidad de propuestas para tipificarlas. Una tipología es una abstracción propositiva para acentuar ciertos criterios con base empírica. El objetivo de las tipologías es reducir y simplificar un complejo patrón de relaciones entre variables, pero se cuestiona su utilidad cuando no se reconoce su dinamismo y que de un referente conceptual se creen estereotipos (Baptista & Medina, 2008). El uso de tipologías, permiten la diferenciación para la definición de políticas, estrategias de fortalecimiento y programas de fomento adecuados a las características de las instituciones, así como la generación de indicadores de desempeño que permitan la evaluación y acreditación adecuada (Gama, 2010).

La clasificación de “olas” de Levy (1986, citado en Gama, 2010) es la que más comprobación empírica ha tenido alrededor del mundo y la que ha sido utilizada por el autor para dar cuenta del crecimiento del sector privado de la educación, con algunas adaptaciones para el caso mexicano: Olas de crecimiento privado: 1) surgimiento de universidades religiosas privadas; 2) surgimiento de universidades privadas seculares de élite y; 3) surgimiento de instituciones privadas seculares pero no de élite. En la primera ola: surgimiento de universidades religiosas privadas católicas, consiste en la aparición de las primeras IESP de origen religioso y fundamentación católica, con una clara tendencia a la diseminación de valores. Este grupo de universidades no surge en respuesta a un mal desempeño de las universidades públicas, sino en respuesta a una necesidad de ofrecer una educación con valores cimentados en la religión católica. La segunda ola corresponde al surgimiento de universidades privadas seculares de élite y son una clara opción para las élites de acceder a una institución que las diferenciara y reafirmara su status ante la masificación de la educación y en cierta forma se constituyera como una opción de buena “calidad” y de estratificación social. La tercera ola es el surgimiento de instituciones privadas seculares que absorben demanda y se constituyeron como una opción para la absorción de demanda que las instituciones de primera y segunda ola no pudieron cubrir. Aunado a que este tipo de instituciones surgen cuando hay problemas de financiamiento público y se mantienen en medio de crisis económicas.

Kent y Ramírez (2002) organizan a las universidades privadas en dos tipos: las universitarias o de élite y las no universitarias: las IES privadas de élite y las IES privadas de absorción de demanda. Las IES privadas de élite cuentan con programas de enseñanza, disciplinas y profesiones, planta de profesores de tiempo completo organizados jerárquicamente, programas de posgrado e instalaciones académicas. Las IES privadas, o de absorción de demanda, básicamente su mercado está compuesto por estudiantes de clase media, que no cuentan con los medios para acceder a una institución de élite o no accedió a una escuela de educación superior pública. Entre sus características están la cantidad

limitada de programas, PTC, y oferta de posgrado. Sus instalaciones son adaptadas y la mayoría de sus profesores son de tiempo parcial o de asignatura, cuentan con una fuerte orientación al mercado (Kent & Ramírez, La educación superior privada en México: crecimiento y diversificación, 2002).

INSTITUCIONES FOR-PROFIT

Este tipo de instituciones son muy diversas y se han creado algunas tipologías, para Silas (2005) la más adecuada para el caso de México es la propuesta por Kinser y Levy, de cuatro categorías:

- Universidades corporativas, con un enfoque en el entrenamiento de los empleados.
- Universidades propiedad de corporativos, legalmente establecidas y que venden servicios educativos.
- Instituciones de capacitación que se dedican al adiestramiento laboral.
- Instituciones independientes de educación superior que no pertenecen a grupos o cadenas comerciales, en el caso de México, de acuerdo al autor se encuentran registradas como instituciones sin fines de lucro.

Para Silas (2005) el aspecto más importante de la expansión del sector privado lo constituyen las instituciones de tercera ola o de absorción de demanda, las cuáles por su dinamismo requieren de análisis que sigan de cerca aspectos como: a) crecimiento en la matrícula, b) crecimiento en el número de instituciones, c) desempeño académico de sus alumnos, d) desempeño laboral de sus egresados y e) la percepción que la sociedad tiene de este tipo de instituciones. Para este autor las instituciones privadas pueden clasificarse por la calidad que ofrecen: las de perfil alto que cumplen con todos los requisitos como instalaciones adecuadas, una plantilla académica de tiempo completo y con posgrado, desarrollan investigación. Se distinguen porque acceden a ellas las clases socioeconómicas altas, se consideran de élite;

el perfil medio lo constituyen las instituciones que cumplen con los requisitos de calidad académica, realizan mejoras a sus instalaciones, su plantilla académica cuenta con profesores con posgrado, inician con proyectos de investigación, ofrecen diversidad en sus programas, cuentan con buena infraestructura y una matrícula mayor a los 3 mil alumnos, atienden a la clase socioeconómica media de la población; las de perfil bajo que no reúnen los criterios de calidad necesarios ya que tienen deficiencias en sus instalaciones, su plantilla académica está compuesta principalmente por profesores de tiempo parcial y no realizan investigación, su matrícula es reducida, su oferta de programas es limitada y su infraestructura tiende a ser inadecuada, atiende a los sectores menos favorecidos de la población o que no encontraron espacio en el subsistema público.

Tabla 2. Marcos de referencia de la diversificación de la educación superior

Levy (1986)	Taxonomía de cinco olas: 1) surgimiento de universidades coloniales 2) surgimiento de monopolios públicos 3) surgimiento de universidades religiosas privadas 4) surgimiento de universidades privadas seculares de élite 5) surgimiento de instituciones privadas seculares, pero no de élite		
Levy (1986)	Olas de crecimiento privado 1) surgimiento de universidades religiosas privadas 2) surgimiento de universidades privadas seculares de élite 3) surgimiento de instituciones privadas seculares, pero no de élite (absorción de demanda)		
Balán y García de Fauelli (1997)	La educación superior privada se puede dividir en dos grandes grupos: a) las universidades privadas consolidadas o de élite, y b) los institutos aislados		
Fresán y Taborga (1998) ANUIES	Aspectos que definen el perfil de las instituciones: La misión y su actividad preponderante La naturaleza funcional académica: • La transmisión, la generación y aplicación del conocimiento/posgrado Áreas del conocimiento • Instituciones especializadas en una o dos áreas de conocimiento; más de dos áreas. El cuerpo de programas de su oferta educativa. • Programas en el nivel TSU, licenciatura, especialización, maestría y doctorado.		
Balán y García (2002, 241) citado en Gama, 2010	Instituciones de atención a la demanda • Residual		
Miranda, R. (2006: 128- 129), citado en Gama, 2010	• IES Públicas y Privadas de élite • Centros educativos con economías de escala (CECEE) • Campo de baja productividad (CEBP)		
Muñoz Izquierdo et al. (2004)	Clasificación de Levy (1995) Clasificación de Kent y Ramírez (2002) • Instituciones universitarias • Instituciones no universitarias • Redes institucionales		
FIMPES	Clasificación por nivel educativo		
Murillo (2004)	Ofrece una escala taxonómica para México que contiene siete tipos de universidades: 1) universidades tradicionales 2) monopolios públicos 3) universidades religiosas 4) universidades o instituciones privadas de élite 5) instituciones privadas y seculares, pero no de élite 6) universidad intercultural bilingüe 7) universidad ficticia		
Kinser y Levy	For profit Universidades corporativas Universidades propiedad de corporativas. Instituciones de capacitación Instituciones independientes		
Silas (2005)	Por la calidad que ofrecen las IESP Perfil alto. Cumplen con todos los requisitos para otorgar ES (instalaciones, planta de profesores, investigación) acceden los estudiantes de nivel socioeconómico alto Perfil medio. Realizan mejoras para cumplir con los requisitos de calidad académica. Surgen para atender la demanda, pero se consolidan, matrícula mayor a 3000 alumnos y atiende a la clase media Perfil bajo. No reúnen los criterios de calidad necesarios, instituciones pequeñas con oferta reducida.		
Gama (2010)	• Instituciones consolidadas o en proceso de consolidación • Instituciones emergentes	De élite De atención a grupos intermedios De absorción de demanda	Tradicional De inspiración religiosa Especializadas Red institucional

Fuente: elaboración propia con datos de Silas (2005), Baptista y Medina (2008), y Gama (2010)

Otra investigación de Silas (2007, citado en Baptista y Medina, 2008) resume los marcos de análisis de la educación superior particular, estableciendo 16 manera de segmentarlas: año de fundación, niveles de formación, tamaño por número de alumnos, la orientación social o grupos demográficos que atienden, por balance entre las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, tipo de acreditaciones (ANUIES, FIMPES), tipo de RVOE o incorporación, la oferta académica, la modalidad de enseñanza, condiciones académicas, origen de los ingresos, destino de los ingresos y tipo de propiedad.

Tabla 3. Marcos de análisis de la educación superior

Año de Fundación	
Niveles de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Bachillerato • Licenciatura • Posgrado
Tamaño	<ul style="list-style-type: none"> • Número de alumnos
Orientación social o grupos demográficos que atienden	<ul style="list-style-type: none"> • Élite • Absorción de demanda
Balance entre funciones sustantivas	<ul style="list-style-type: none"> • Docencia • Investigación • Extensión
Tipo de acreditaciones	<ul style="list-style-type: none"> • CIEES • COPAES • Internacionales
Tipo de afiliaciones	<ul style="list-style-type: none"> • ANUIES • FIMPES
Tipo de RVOE o incorporación	<ul style="list-style-type: none"> • Federal • Estatal • Incorporación
Oferta Académica	<ul style="list-style-type: none"> • Carreras • Programas
Modalidad de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Presencial • Virtual
Condiciones académicas	<ul style="list-style-type: none"> • RH • Instalaciones • Tecnologías
Origen de los ingresos	<ul style="list-style-type: none"> • Matrícula • Venta • Donaciones • servicios
Destino de los egresos	<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento • Consolidación • Retribución a propietarios
Tipo de propiedad	<ul style="list-style-type: none"> • Institución • Congregación religiosa • Corporación • Extranjera

Fuente: elaboración propia con datos de Baptista y Medina (2008).

Otro marco de referencia específico para el estado de Jalisco, es el desarrollado por Gama (2010), quién utiliza los registros estadísticos de la ANUIES para obtener una muestra de 26 IES particulares de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) y de los municipios de Puerto Vallarta y Autlán. En esta clasificación se toma como referente la tipología desarrollada por Muñoz et al. 2004 (citado en Gama, 2010), desarrollándola para constituir una clasificación de doce tipos de instituciones para las IES del estado de Jalisco.

Tabla 4. Tipologías de IES privadas para Jalisco

Grupos	Tipos	Subtipos
1. Instituciones consolidadas o en proceso de consolidación	1.1. De élite	1.1.1. Tradicional
		1.1.2. De inspiración religiosa
		1.1.3. Red institucional
	1.2. De atención a grupos intermedios	1.2.1. De inspiración religiosa
		1.2.2. Especializada
2. Instituciones emergentes	2.1. De élite	2.1.1. De inspiración religiosa
		2.1.2. Red institucional
		2.1.3. Especializada
	2.2. De atención a grupos intermedios	2.2.1. Red institucional
		2.2.2. Especializada
	2.3. De absorción de demanda	2.3.1. De inspiración religiosa
		2.3.3. Especializada

Fuente: tomado de Gama, 2010.

En esta clasificación que toma como referente a Muñoz et al. (citado en Gama, 2010) hay dos grupos principales, diferenciadas principalmente por la antigüedad y su trayectoria, considerando los años noventa como referente: instituciones consolidadas o en proceso de consolidación y las emergentes que se crearon después de 1990. Del grupo de las consolidadas o en proceso de consolidación se originan dos tipos: las de élite y las de grupos intermedios; en el tipo de élite están las instituciones de costos elevados, por lo que solo el segmento de élite se incorpora a sus servicios; en el tipo de atención a grupos intermedios se ubican las instituciones que absorben a un segmento de clase media-alta.

En cuanto al grupo de las emergentes, se dividen en tres grupos: las de élite que tiene cuotas por arriba de los 30 mil pesos, el de atención

de atención a grupos intermedios, con cuotas que van de los 18 mil hasta los 25 mil pesos y, finalmente las de absorción de demanda cuyos costos oscilan entre los 10 mil y 15 mil pesos.

En cuanto a la subtipificación, se tomaron en cuenta la oferta y estructura dividiéndolas en tradicionales, con un modelo académico tradicional; de inspiración religiosa, por tener estar fundamentada en principios religiosos; las de redes institucionales caracterizadas por formar parte de una cadena de instituciones de educación superior local o a nivel nacional; las especializadas cuya oferta se concentra en una o dos áreas del conocimiento y, finalmente las transnacionales de las cuales el autor da cuenta, pero no incluye dentro de su investigación (Gama, 2010).

Cabe mencionar que para clasificar a las instituciones en el grupo de las emergentes, el autor consideró que para efectos de su estudio se tomaría la fecha de antigüedad de las instituciones privadas al momento de instalarse en el estado, criterio de deja a algunas instituciones con una larga trayectoria como instituciones emergentes. En cuanto a la diferenciación por orientación social el criterio considerado fue el gasto en matrícula mediante el establecimiento de rangos:

Tabla 5. Rangos para la clasificación por orientación social

Élite	35 mil o +
Atención a grupos intermedios	10 – 35 mil
De absorción de demanda	- 10 mil

Fuente: elaboración propia con datos de Gama, 2010

Por lo que a más de veinte años de políticas de aseguramiento de la calidad a un grueso de instituciones heterogéneas, este trabajo pretende fortalecer las políticas para el aseguramiento de la calidad a través de la medición de la capacidad institucional de la SICyT para rediseñar e implementar el proceso del RVOE para las Instituciones de Educación Superior Privadas del Estado de Jalisco.

En este sentido, el cuestionamiento que orienta este trabajo está relacionado con las deficiencias en el marco regulatorio para asegurar la calidad de los servicios educativos de los programas que ofrecen las IESP:

¿Cuál es la capacidad de la Secretaría de Innovación Ciencia y Tecnología para rediseñar la guía e implementarla en el proceso del RVOE para el aseguramiento de la calidad de las Instituciones de Educación Superior Privadas del Estado de Jalisco?

Objetivo General

Fortalecer las políticas para el aseguramiento de la calidad de las IES en el estado de Jalisco, particularmente las relacionadas con la autorización y reconocimiento de los planes y programas de estudio que solicitan o que cuentan con un RVOE.

Objetivos específicos:

- Determinar el nivel de capacidades institucionales de la SICyT para llevar a cabo el rediseño de la guía en el proceso de RVOE (RH, organización y contexto institucional)
- Conocer la percepción de la calidad de los actores institucionales involucrados en el proceso del RVOE
- Gestionar información para la toma de decisiones de los diferentes actores involucrados en el proceso del RVOE.
- Actualizar la guía para la regulación del otorgamiento del RVOE.
- Diseñar y proponer una vitrina metodológica para la regulación del otorgamiento del RVOE.
- Proponer un modelo de evaluación para el proceso del RVOE

Justificación

La pertinencia de esta investigación, se justifica en que se ocupa de un problema no resuelto dentro del marco de política pública de educación superior, la laxitud y carencia de mecanismos que den cuenta de la calidad de los planes y programas de las instituciones de educación superior privada en el estado de Jalisco y el abordaje analítico en el diseño que involucra la percepción de los sujetos involucrados en el fenómeno. Partiendo de lo anterior, se aborda una problemática actual que reconoce el papel complementario para satisfacer la demanda y de equilibrio para las clases sociales económicamente desfavorecidas con la credencialización académica de alumnos que no pudieron ingresar a instituciones públicas (Silas, 2005); y, el desconocimiento de las condiciones en que se ha dado este crecimiento, “uno de los elementos que ha estado en constante discusión (...) es la emergencia de un sin número de instituciones de educación superior privada que no tienen vínculo alguno con los principios de calidad académica. No obstante lo anterior, el subsistema privado continua en franco crecimiento” (Elías, 2010).

Autores como Levy (1995), Altbach (2002), Acosta (2005), Silas (2005), García (2010), señalan la importancia del fenómeno de la educación superior privada, dando cuenta de la expansión y tendencias mayormente, sin embargo, a pesar del dinamismo y alcance, la producción intelectual sobre las particularidades, desarrollo e implicaciones es magra (Silas, 2005), por lo que este trabajo pretende avanzar en el estado del fenómeno originando desde los actores el diseño de un mecanismo que permita iniciar la creación de un sistema integral de información de las IES, que permita el reconocimiento y diagnóstico de los planes y programas académicos, el desarrollo institucional, la cooperación académica institucional para avanzar en el aseguramiento de la calidad y la pertinencia de la educación superior privada en Jalisco.

Así mismo, el sistema no se orienta a la obtención de resultados y carece de información para valorar la eficiencia con la que se realiza

el proceso educativo, lo que impacta en la calidad y equidad de la educación y genera costos adicionales a los hogares del país (Santibañez, Campos, & Jarillo, 2011). Del mismo modo, autores como Tuirán (2012) señalan que el sistema educativo requiere de flexibilidad y articulación; la centralización del sistema político prevaleciente en México dificulta la implementación de la política en materia educativa. Además de la necesidad de nuevos modelos de organización, gestión y administración, con una sólida cultura de evaluación.

Otro aspecto es la legitimidad de la acción pública, la cual requiere de mecanismos que justifiquen y regulen su accionar. Lo anterior, por las críticas que giran en torno la mercantilización de la educación superior y la necesidad de frenar la proliferación acelerada de establecimientos privados que ofrecen servicios de formación profesional sin una garantía pública de su calidad, brindar un control en la expedición de títulos y grados, y vigilar más de cerca la formación universitaria. Para finales de ese sexenio poco menos de dos de cada tres programas de instituciones particulares con RVOE estatal o federal no cuentan con prácticas evaluativas ni mecanismos de aseguramiento de la calidad (Tuirán, 2012).

ALCANCES Y LIMITACIONES

Entre las limitaciones se encuentran la complejidad de las IESP y los diferentes grados de madurez organizacional, la escasa cultura de evaluación y el contexto laxo en el que se han desarrollado estas instituciones.

En cuanto al alcance este trabajo pretende ofrecer un panorama de la capacidad institucional de la SICyT para llevar a cabo el proceso de RVOE, mediante la revisión y análisis documental, las entrevistas a profundidad con actores clave, la recogida de datos mediante la encuesta, así como el procesamiento de información de la base de datos de la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología del Estado de Jalisco.

Del mismo modo se pretende involucrar mediante entrevistas y focus group a los diferentes actores involucrados en el fenómeno para participar con su experiencia en la propuesta de un modelo de evaluación y acreditación de programas de IESP para el Estado de Jalisco.

2



Marco de aseguramiento de la calidad en programas educativos: perspectivas internacional, nacional y local

LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL EN EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN REFERENTE EXTERNO

Analizar la forma en que evolucionaron los sistemas para el aseguramiento de la calidad en el contexto internacional, permite comprender la naturaleza y orientación de los mismos, dentro de los sistemas educativos. Mientras que en algunas latitudes las demandas de las empresas por mano de obra impulsaron la creación y desarrollo de estos sistemas, en otras fue el control del estado hacia las instituciones educativas por el crecimiento desmedido, obviamente, la naturaleza de los impulsores determina la orientación de los sistemas para el aseguramiento de la calidad.

En su inicio, fue la relación industria-universidad y el binomio eficacia-calidad los que modularon y se constituyeron como detonantes del fenómeno del aseguramiento de la calidad, convirtiendo a la evaluación de la educación superior en un fenómeno de gran centralidad en casi todos los países (Niño & Herrera, 2006). En contraste, los países latinoamericanos han enfrentado el nuevo orden mundial sumidos en problemáticas y procesos de índole interno, y a la sombra de fenómenos internacionales como el proceso de unificación europea, el cual, de acuerdo a Piña (2010) ha tenido implicaciones de orden cultural, educativo y ciudadano, ya que el concepto de educación ha ido aparejado con el mundo del trabajo y de la economía, el discurso educativo y las modalidades del gobierno reflejan una difusión de ideologías europeas y de patrones de organización educativos, provocando un hibridismo en las políticas educativas, reflejadas en las perspectivas que adopta la escuela de masas al priorizar las competencias cognitivas y la preparación para el mercado de trabajo, estas políticas educativas de las últimas décadas han sido conducidas tanto por las agencias globalizadoras como por los propios gobiernos.

Los primeros Sistemas de Evaluación y Acreditación (SEA) de programas académicos o curriculares surgieron en Europa, los Estados Unidos y Canadá hacia finales del siglo XIX fueron impulsados por la industria en su búsqueda de eficacia, la industria demandaba calidad

en la preparación de los egresados universitarios. Esta iniciativa de las universidades, se hizo en principio a nivel institucional con la finalidad de certificar si las instituciones están cumpliendo con las expectativas; de este enfoque institucional se pasó a un enfoque de certificación periódica de programas de formación profesional para asegurar el nivel académico apropiado. En Europa continental los sistemas de evaluación y acreditación surgieron al finalizar la guerra fría, auspiciados principalmente por la movilidad estudiantil y la homologación de créditos. Cuestiones que sumadas a la cooperación de la educación superior también promovieron la creación de organismos internacionales, regionales y subregionales de evaluación y acreditación (Días, 2012). La influencia de estos organismos internacionales ha ejercido su propia lógica a las universidades, las cuales han orientado sus esquemas de evaluación de acuerdo a estos lineamientos.

RANKINGS INTERNACIONALES

Los rankings internacionales son un reflejo de esta perspectiva, privilegian indicadores que miden la producción científica dentro de las instituciones, publicaciones en la web, índice de citas, indicadores bibliométricos enfocados a la investigación, sustentabilidad del campus y del medio ambiente, entre otros.

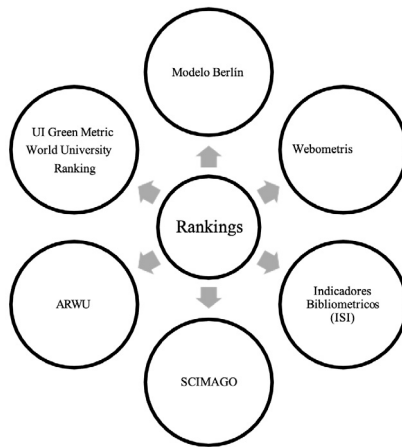
El modelo Berlín se rige por los principios Berlín, que tienen como propósitos responder a las demandas de los usuarios para el manejo de la información, estimular la competencia entre las IES y la rigurosidad en el proceso educativo, ya que brinda un esquema de calidad mediante el asesoramiento de agencias acreditadoras nacionales e internacionales, erigiéndose como un marco para la garantía de calidad para las IES; Webometrics, es un centro que realiza estudios cuantitativos de las actividades de investigación científica y académica, mediante su publicación en la Web, a lo que denomina Cibermetría, sus estudios se enfocan en la comunicación académica (García, Reboloso, & Solís, 2014).

Los Indicadores bibliométricos (ISI) Citation Index, es un índice de citas entre publicaciones; SCIMAGO (Scimago Research Group) es una

organización que considera aquellas universidades que han publicado mínimo 100 documentos indizados en la base de datos del Scopus de Elsevier, en el último año del quinquenio. Los rankings de esta organización analizan los indicadores bibliométricos que resaltan las principales dimensiones de la investigación, constituyéndose en un marco de referencia para las instituciones de investigación, ya que proporcionan información sobre el tamaño de la producción, el impacto científico, la especialización temática o las redes de colaboración internacional entre las universidades; el Shanghai Index Universities Ranking, el Academic Ranking of World Universities (ARWU) fue desarrollado por el Centro de Universidades de Clase Mundial en la Universidad Shanghai Jiao Tong. Este modelo analiza las 500 mejores universidades en investigación, considerando como criterios: la calidad de la educación, la calidad de los profesores, producción en la investigación y tamaño de la institución; UI GreenMetric World University Ranking, este ranking está enfocado en la sustentabilidad del campus y del medio ambiente mediante las siguientes categorías: estadísticas verdes, energía y cambio climático, manejo de basura, uso del agua, transporte y educación (García, Reboloso, & Solís, 2014).

La necesidad de información ha provocado una excesiva valoración de los rankings generando una visibilidad social, política y económica desproporcionada y para algunos autores injusta por sus sesgos (Carot, 2012). Los rankings internacionales son perjudiciales de manera seria y sistemática para las universidades de Latinoamérica, porque se apoyan en una visión sesgada y reductora de lo que son las universidades –aún más las de Latinoamérica- por dos razones principales: primero, una mirada exagerada y exclusiva de la función investigadora, dejando de lado la función docente y la investigación aplicada, con menoscabo al impacto social, cultural o regional; segundo, algunos rankings se basan en la opinión de expertos, seleccionados por los mismos rankings y que son más proclives al sistema, privilegiando a un modelo de universidad (Haug, 2012).

De acuerdo con lo anterior, la economía altera el funcionamiento de la educación superior a través de la introducción de nuevas lógicas y fines, Días (2012) señala que a partir de los noventas con miras a atender la expansión de la cobertura y a la presión del sector empresarial por jóvenes preparados de acuerdo a las necesidades de la economía se crearon instituciones para el aseguramiento no-universitarias y privadas, sin preocupación por la pertinencia y la relevancia científica y social, desplazando las funciones formativas y sociales por la búsqueda de objetivos meramente económicos.



EL PROCESO DE BOLONIA Y EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

Dentro del contexto internacional, el Proceso de Bolonia es un fenómeno trascendental, ya que ha reconfigurado los sistemas educativos y ha reorientado los esfuerzos a nivel mundial. “El Proceso de Bolonia es un esfuerzo colectivo de administraciones públicas, universidades, profesores, estudiantes, asociaciones interesadas en la materia, empresas, agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones, entre ellas la Comisión Europea” (EC, 2017). Es valioso para este trabajo porque considera entre sus objetivos “consolidar la garantía de la calidad”, además responde al problema que representa la diversificación de los sistemas de educación para la

validación de cualificaciones y la matriculación en el espacio europeo. En la búsqueda de movilidad, competitividad, modernización de los sistemas de educación y formación, el Proceso de Bolonia se convierte en un referente para el desarrollo y consolidación de espacios regionales.

En 2015, el Proceso de Bolonia integraba 47 países, más de 4,000 instituciones de Educación Superior y numerosas organizaciones interesadas en integrar y adaptar sus sistemas educativos, haciéndolos más compatibles, llevando a cabo una modernización gradual de estructuras y fortaleciendo sus mecanismos de aseguramiento de la calidad. En contraste con la firma de la Declaración de Bolonia en 1999, solo pocos países contaban con sistemas de aseguramiento de la calidad reconocidos y el número de agencias externas para el aseguramiento de la calidad eran escasos (EC, 2017).

Su objetivo de consolidación del aseguramiento de la calidad, lo lleva a cabo a través de normas y directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG) y el Registro Europeo de Garantía de la Calidad para la Educación Superior (EQAR), el cual reconoce las decisiones de las agencias y les permite trabajar en todo el EEES. Algo que vale la pena rescatar, es la recuperación de la dimensión social bajo el objetivo “proporcionar una educación superior de calidad para todos”. Otro aspecto recalable es que los ministros establecieron como una de sus prioridades mejorar la calidad y la idoneidad del aprendizaje y la enseñanza.

GARANTÍA DE LA CALIDAD INTERNA.

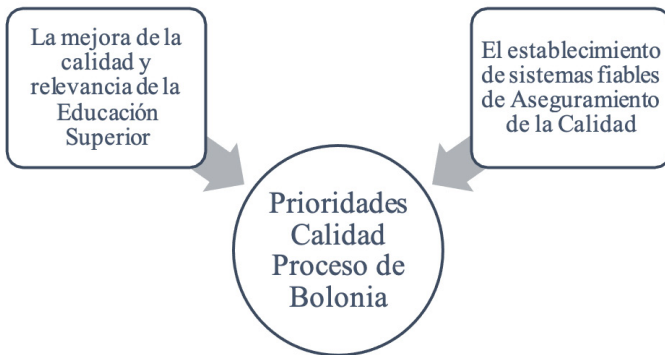
Desde hace quince años, se reconoce a la calidad en la educación superior como el centro de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y que ésta recae en cada institución, estos son los fundamentos que orientan el Proceso de Bolonia, cada institución tiene la responsabilidad de establecer sistemas internos de aseguramiento de la calidad, sin embargo todavía hay sistemas que asumen este rol en forma tripartita: el ministerio, las agencias y las instituciones (EC, 2017). Estos hallazgos revelan la existencia de factores que influyen en el ejercicio de la autonomía de las IES, la existencia de marcos externos

de aseguramiento de la calidad limita sustancialmente su margen de toma de decisiones. La evidencia para considerar el aseguramiento interno de la calidad para los países es la publicación de estrategias para la mejora continua de la calidad de parte de las IES.

ASEGURAMIENTO EXTERNO DE LA CALIDAD

Los avances en términos de aseguramiento externo de la calidad en el PB se miden con base en el establecimiento de agencias externas de aseguramiento de la calidad en contraste con los países que mantienen un sistema en el que un ministerio o un organismo ministerial tiene la responsabilidad directa de garantizar la calidad, o los que establecen comités nacionales para el aseguramiento de la calidad bajo la tutoría del ministerio, consejos de expertos internacionales independientes o los países que exigen que sus IES se acrediten por agencias extranjeras de aseguramiento de la calidad que trabajen en conformidad con la ESG y estén registradas en el EQAR.

Ilustración 1 Enfoques de calidad en el Proceso de Bolonia



Fuente: elaboración propia

Las principales diferencias en los sistemas externos de aseguramiento de la calidad, están en el enfoque, si estos sistemas están orientados a la institución o al programa, o si están orientados a mejorar la calidad de la prestación, si tienen la facultad de permitir o rechazar programas

o asesoran a los gobiernos sobre esa decisión, siguiendo un papel de supervisión y apegados a que las IES cumplan con umbrales mínimos de calidad. Otro aspecto es el papel de las Agencias en la emisión de recomendaciones para la mejora de la calidad y si este rol está ligado a la decisión de que los programas o las instituciones operen (EC, 2017).

De 20 evaluadores se pasa a 104. Se recibieron 114 expedientes.

SISTEMA BÁSICO DE INDICADORES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA

En América Latina como muchos países del tercer mundo los sistemas de evaluación y acreditación surgieron como respuesta de los gobiernos al deterioro de la calidad por el rápido crecimiento del número de IES y la cobertura (Niño & Herrera, 2006). Este contexto de amenaza de pérdida de control de los gobiernos ante el desbordamiento de los sistemas nacionales de educación genera el surgimiento de políticas para el aseguramiento de la calidad y la proliferación de organismos y mecanismos de evaluación y acreditación (Días, 2012).

En primer lugar surgieron de la relación Estado-Universidad, ya que estos sistemas emanaron como una respuesta del Estado a la proliferación de las IES por el aumento en su cobertura, de ahí que la mayoría de las agencias sean de carácter nacional y el término acreditación esté asociado a la satisfacción de estándares mínimos de calidad; en segundo lugar, las crecientes demandas por parte de la sociedad hacia la rendición de cuentas, la eficiencia y la eficacia en el desempeño de las IES (Niño & Herrera, 2006; Días, 2012); en tercer lugar, el condicionamiento de recursos se ha constituido en el principal impulsor para que las IES se involucren en procesos de acreditación y evaluación -principalmente a las instituciones que dependen del financiamiento público-. En esta línea de argumentación, el control de parte del estado; la rendición de cuentas, la eficiencia y la eficacia como demandas sociales, y el acceso a recursos de partes de las IES, constituyen los principales impulsores en el contexto latinoamericano.

Ilustración 2. Impulsores de los Sistemas de Acreditación y Evaluación en el contexto latinoamericano



Fuente: elaboración propia

PROCESOS DE COOPERACIÓN E INTEGRACIÓN EN AMÉRICA LATINA

La integración de América Latina en el plano de la educación superior es un fenómeno que surgió en el siglo XX para erigir a la Universidad como una pieza clave en la unificación de los americanos en temas políticos, económicos y sociales. Las propuestas de integración regional vigentes que incluyen el tema de la educación surgen hasta el año 1992 en el MERCOSUR, cuando este subgrupo de integración regional incorpora el grupo temático de educación en su estructura. Posteriormente, 16 años después la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe – CRES, propuso la creación del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES). Estos dos procesos continúan vigentes y representan dos estrategias dignas de estudio para avanzar en la construcción de una Educación Superior inclusiva y pertinente en los países de América Latina y el Caribe.

La integración es vista como un proceso que implica la búsqueda de acciones articuladas con el propósito de diseñar respuestas a los problemas comunes, por lo tanto es orientadora. No se considera un concepto abstracto porque implica plantear estrategias e instrumentos asociados a la incorporación y sumatoria de esfuerzos sin perder las

identidades particulares de quienes se integran (Villarruel, Levín, Fourcade, & Ulibarrie, 1996). Es el resultado de cuatro cuestiones claves: el proyecto que formulan y comparten los actores que propician el cambio, la forma y el contenido de las relaciones que mantienen entre sí, las condiciones sociales y políticas que favorecen u obstaculizan el desarrollo, y la voluntad política de ejecución (Villarruel, Levín, Fourcade, & Ulibarrie, 1996).

De acuerdo a la literatura, cuando se habla de integración, en las experiencias internacionales, ésta no solo se remite al aspecto económico, sino que considera aspectos socio-culturales como factores que condicionan la concreción del proceso en sí (Villarruel, Levín, Fourcade, & Ulibarrie, 1996). En América Latina y el Caribe el proyecto de integración que ha ampliado el número de participantes y que se ha consolidado como un actor clave en la conformación, organización y coordinación del ENLACES surgió del Mercado Común del Sur (Mercosur), un grupo subregional orientado a conformar un mercado común denominado Grupo Montevideo, sin embargo, a pesar de su influencia y de que se ha erigido como un caso de integración digno de estudio, entre sus propósitos no contempla la búsqueda de la calidad como un eje orientador de sus acciones.

ENLACES: UNA ESTRATEGIA DE COOPERACIÓN E INTEGRACIÓN

La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), propone “la integración y la cooperación académica regional como estrategias básicas para la construcción de una Educación superior de Calidad, inclusiva y pertinente en los países de América Latina y el Caribe” buscando compartir potencialidades, aprovechar los recursos humanos, atajar las brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas, desarrollar competencias y conocimientos comprometidos en el bienestar colectivo, relacionados con la producción, el trabajo y la vida social, asumiendo una actitud humanista y de responsabilidad intelectual, en aras de alentar este proceso, la

CRES propone el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) (Carvalho, 2009).

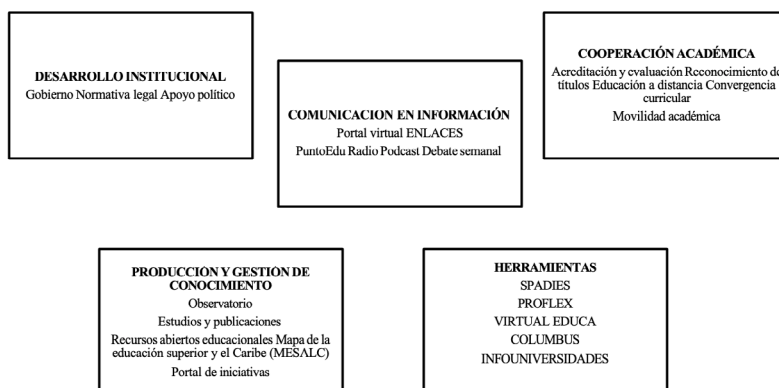
El ENLACES “es una plataforma regional para la movilización y articulación de acciones concretas de cooperación académica solidaria que promuevan el conocimiento de las características, tendencias y problemas de la Educación Superior en la región; el diálogo entre los actores institucionales con miras a la consolidación de una agenda de consenso encaminadas a la superación de nuestras de ciencias y la promoción de una Educación Superior inclusiva, de calidad y pertinente; el apoyo a los procesos de reforma y/o fortalecimiento de los sistemas nacionales y de las Instituciones de Educación Superior y la divulgación de informaciones vinculados a esos procesos.” (Carvalho, 2009, p. 2). En la fase de inicio la gestión y administración corre a cargo de la UNESCO-IESALC, bajo la supervisión de la Comisión de Seguimiento, sin embargo, en la actualidad el Grupo Montevideo se posiciona como el gran organizador y coordinador de varias actividades del proyecto ENLACES, entre las que se encuentran la adhesión de nuevos miembros (espacioenlaces.org, 2017). En sus inicio el proyecto reconocía la necesidad de un cambio en la cultura de integración y cooperación académica y a la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, y que los procesos de cooperación e integración académica regional deben ser implementados a partir de la perspectiva solidaria, participativa y transparente, con respeto a las diferencias, aprovechando la complementariedad, equidad en el funcionamiento, evitando dos cuestiones primordiales, la cooperación asimétrica y la migración temática (Carvalho, 2009).

El objetivo del ENLACES “busca promover actividades de desarrollo de la Educación Superior en América latina y el Caribe basadas en los principios, valores y recomendaciones aprobadas por la comunidad académica en las Conferencias Regional y Mundial de Educación Superior (CRES 2008 y CMES 2009). A partir de iniciativas de cooperación e integración académica se orienta hacia la profundización de la dimensión cultural de la integración regional, el desarrollo de

fortalezas académicas que consoliden las perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales, la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y de capacidades profesionales y técnicas, la consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo, la creación de competencias para la conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual” (Carvalho, 2009, p. 2).

El ENLACES estableció en sus orígenes que IESALC-UNESCO acompañará los procesos, conformando órganos de dirección: Un consejo Directivo conformado por los rectores de las Universidades adherentes por país; las redes universitarias que han impulsado la integración de la ES adherentes, por país; las asociaciones universitarias comprobadamente de ámbito nacional; los organismos regionales de Integración y los Estamentos Universitarios de ámbito regional; un Comité Ejecutivo que surgirá del Consejo Directivo representado por once miembros representante de todas las regiones de América Latina y el Caribe, el cual velara por los acuerdos alcanzados en el seno del Consejo Directivo; y un Consejo Académico conformado por once miembros representantes de cada una de las regiones de AL y el C, con la siguiente estructura y ejes de acción.

Estructura/Ejes del ENLACES



En la actualidad la página web oficial del proyecto está coordinada por el Grupo Montevideo y los ejes están enfocados hacia cuatro grandes espacios de trabajo: Movilidad académica, Evaluación y Acreditación de calidad, Ciencia, Tecnología e Innovación, Responsabilidad Social Universitaria, los cuales trabajan organizando foros y congresos, la página web da evidencia de dos acontecidos en el 2016, el Primer Foro Abierto de Ciencias Latinoamérica y el Caribe – CILAC con el tema “Transformando nuestra región: Ciencias, Tecnología e Innovación para el Desarrollo Sustentable en América Latina y el Caribe, un encuentro con los principales actores involucrados en esta gran temática y que corrió bajo la organización del Grupo Montevideo, la Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe de UNESCO, la Agencia Nacional para la Investigación y la Innovación (ANII), y la Universidad de la República, impulsora del grupo Montevideo y gran protagonista en estos dos proyectos de integración (espacioenlaces.org, 2017).

PROYECTO INFOACES

Este proyecto es una iniciativa impulsada por un grupo de universidades, IES, asociaciones y entidades con el objetivo de crear un Sistema Integral de Información sobre las IES de AL que permita el desarrollo institucional, la cooperación académica y un soporte al desarrollo del Área Común de Educación Superior (ACES) en sinergia con la Unión Europea (UE). Este Sistema estructurado de indicadores ha sido consensuado y está diseñado para que reflejen los resultados de las IES en sus distintas misiones: enseñanza, investigación y transferencia/ extensión (Carot, 2012). El Instituto internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) se asoció con el proyecto ALFA INFOACES para armonizar herramientas de información y mecanismos de evaluación de la calidad de la ES en la región “Es un sistema estructurado de indicadores definidos cuidadosamente para que reflejen los resultados de las IES en sus distintas misiones teniendo en cuenta cómo son y dónde están” (Carot, 2012, p. 6)

Este sistema de indicadores utiliza el modelo de evaluación CIPP, como se observa en la siguiente estructura:

Criterios y dimensiones INFOACES

Tabla 6 Criterios y dimensiones INFOACES

Dimensión	Subdimensión
Estructura	Perf il Ofe rta Infraestructura
Resultados	Enseñanza Investigación Transferencias y extensión
Contexto	Estructura económica y educativa del entorno

Fuente: elaboración propia con datos de Carot (2012)

El proyecto INFOACES, es impulsado por diferentes actores, conscientes de los procesos de la necesidad de conformar una área común, su diseño recupera la realidad de Latinoamérica, ya que integra en sus dimensiones y subdimensiones, aspectos de equidad, la transferencia y extensión, dando importancia a la función formativa y social del estudiante y no solo la prevalencia a los resultados de la investigación.

Tabla 7 Dimensiones, subdimensiones, categorías e indicadores INFOACES

INFOACES				
Dimensiones	Subdimensión	Categoría	Indicadores	
Estructura	Perfil		Otros generales Número total de estudiantes matriculados Personal docente/investigador equivalente a TC Personal técnico, administrativo y de servicios	
		Oferta	Titulaciones ofrecidas Distribución interna de la oferta de titulaciones Tasa de titulaciones	
	Infraestructuras		Disponibilidad de espacios físicos Disponibilidad de puestos en laboratorios Capacidad documental Implantación de las TICs Otras infraestructuras y servicios	
Resultados	Enseñanza	Demanda	Número total de nuevos estudiantes Nivel de las calificaciones de acceso a la titulación o carrera Porcentaje de estudiantes no pertenecientes a la región en que se ubica la IES	
		Matrícula	Tasa de matrícula femenina Tasa de matrícula de posgrado	
		Rrh	Proporción de estudiantes por docente/investigador equivalente a TC Porcentaje de docentes/investigadores doctores	
		Resultado	Tasa de abandono inicial de titulación Tasa de rendimiento de la titulación Tasa de eficiencia en la graduación de la titulación Número total de egresados titulados Satisfacción con la formación adquirida Tasa de egresados ocupados al cuarto año de finalizar sus estudios Satisfacción del empleo	
	Investigación	Producción	Número de publicaciones ISI por investigador Impacto promedio de las publicaciones ISI por investigador Títulos de doctor otorgados	
		Recursos	Recursos públicos captados en I+D+i Recursos privados captados en I+D+i	
		Patentes	Patentes	
	Transferencia y extensión	Formación continua		Número total de actividades de formación continua Estudiantes matriculados en actividades de formación continua Número de horas presenciales en actividades de formación continua Porcentajes del presupuesto de las IES destinado al desarrollo de actividades de formación continua Porcentaje del presupuesto de las IES destinado al desarrollo de extensión y transferencia
	Contexto	Estructura económica y educativa del entorno		PIB per cápita de la región Tasa de ocupación de la población de la región Tasa de ocupación de los titulados en educación superior de la región porcentaje de la población joven de la región Distribución sectorial de la población económicamente activa ocupada en la región Porcentaje de la población adulta con estudios en educación superior completos de la región Tasa de cobertura en educación secundaria en la región

Fuente: elaboración propia con datos de Carot (2012)

MAPA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (MESALC)

“MESALC es un proyecto que busca constituir un sistema de información estadístico confiable y pertinente para América Latina y el Caribe, en lo posible armonizado, compuesto por variables y dimensiones referentes a la Educación Superior de la Región. El proyecto parte de las particularidades nacionales para la construcción de un espacio regional común en la línea de fomentar y crear capacidades institucionales tanto en Instituciones de Educación Superior como en los Sistemas Nacionales de Educación Superior, útiles para promover un proceso eficaz de políticas públicas en la región.” (Carot, 2012, p.7). Tiene el objetivo de resaltar y conocer la realidad de cada IES y de cada Sistema Nacional de Educación Superior (SNES).

Por lo anterior, se visualiza que las grandes tendencias son pautadas por procesos y organismos internacionales, regidos por sus propias lógicas e intereses, ajenos a la realidad de los sistemas educativos en vías de desarrollo, como el caso de los países latinoamericanos. A excepción del INFOACES que emerge desde los actores regionales y que recupera la realidad del contexto latinoamericano no inclinándose solo a la investigación y la generación de patentes, que aunque son las que generan grandes dividendos en la llamada sociedad del conocimiento, reflejan solo una parte de la realidad latinoamericana, la cual todavía enfrenta grandes rezagos en términos de cobertura, equidad y calidad.

LA EXPERIENCIA NACIONAL: EL MARCO PARA EL RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS.

En México, prevalece el binomio del control del estado con el condicionamiento de recursos a las IES públicas, como el factor más importante para impulsar el aseguramiento de la calidad al interior del subsistema público.

Son dos los factores que impulsaron el interés por el mejoramiento de la calidad en las IES: la doctrina que favoreció los principios, objetivos y herramientas de la gestión de la calidad y las políticas públicas que promueven la evaluación (Olaskoaga et al, 2013). La evaluación se convierte entonces en una herramienta de la política pública para el aseguramiento de la calidad para el control y la mejora de la educación a través de sus resultados. Un instrumento del estado para discriminar la asignación de recursos y en un requisito de participación para las instituciones educativas públicas.

ENFOQUE DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LAS INTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Las concepciones de calidad en medio de una gran polémica han permeado los procesos y se han infiltrado en la cultura académica; los sistemas de incentivos han logrado una rápida integración al *modus vivendi* y *operandi* de los individuos en las instituciones, ésta vinculación a sus sistemas de valores han permeado en la política universitaria,

justificando la introducción de programas de aseguramiento de la calidad en los sistemas universitarios (Olaskoaga, Marúm, Rosario, & Perez, 2013). Sin embargo, esta dinámica de desarrollo del concepto de calidad no ha sido uniforme para todos los subsistemas.

LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA

Las dimensiones desde las que se ha observado y estudiado el fenómeno constituyen criterios o referentes de análisis, que caracterizan a la calidad como objeto de estudio en las IES, estos referentes sostienen que para conseguir, mantener y aumentar la calidad, una institución debe asumir una serie de presupuestos iniciales que involucran una cultura organizacional de aceptación y compromiso con los programas de calidad, la implicación de todo el personal relacionado con los programas de mejora, un liderazgo efectivo que oriente, comunique, guíe y se implique en la toma de decisiones conducentes a la mejora, y la consideración de la calidad en todos los momentos del proceso, desde el diseño de las acciones de calidad, fundamentación teórica y la implantación, hasta el análisis e impacto de los resultados (Alonso, Reboloso y Fernández, 1999)

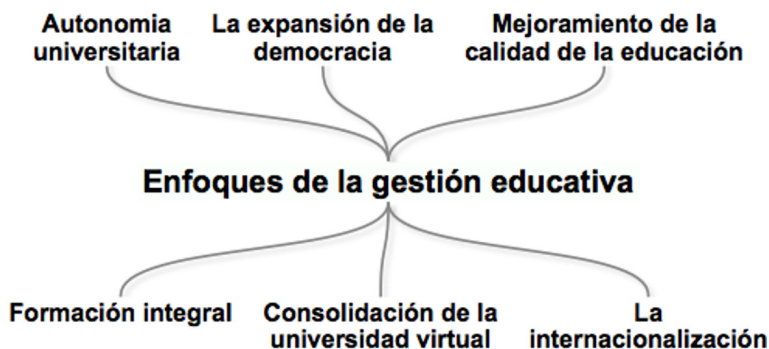
De acuerdo a lo anterior, la gestión esta ligada al mejoramiento de la la calidad, en el contexto de México la concepción de gestión se ha dirigido a temas de estructuras de poder, más que a los procesos decisorios, se ha entendido como las maneras específicas en que las universidades se organizan para lograr sus propósitos esenciales (De Vries & Ibarra, 2004), definición un tanto coincidente con la de Botero (2008), quien señala que en la gestión se resalta la labor humana; así como la capacidad de alcanzar lo propuesto, ejecutando acciones y haciendo uso de recursos, técnicos, financieros y humanos, en este sentido, la administración queda circunscrita a la gestión en un sentido más amplio que envuelve cuestiones de poder. La gestión en el sentido más amplio es la que se da en el contexto nacional en las instituciones educativas, por la asunción, tanto de posturas como de desarrollo de procesos administrativos (De León, Valdez, Castillo, & Orozco, 2012).

Esta asunción de posturas dentro de la gestión puede adoptar enfoques o impulsar tendencias como la autonomía universitaria, la expansión de la democracia; el resurgimiento de la formación integral; la consolidación de la universidad virtual; y el mejoramiento de la calidad en la educación (De León et al, 2012).

Una tendencia que ha cobrado auge en los últimos tiempos es la internacionalización de la educación superior, por la relevancia de dar balance al desarrollo regional y local con acciones intencionales de incidir en los estándares de calidad nacionales e internacionales.

La función de coordinación, tiene un valor estratégico en el diseño y gestión de instrumentos y procesos identificados como elementales para afirmar la plataforma de calidad que la sociedad y el Estado demandan a las IES públicas y privadas (Rodríguez, 2014).

Ilustración 3 Enfoques de la gestión universitaria en el subsistema público



Fuente: elaboración propia

Otro aspecto de la gestión es la forma en que abordan el análisis de resultados, Cordero, Muñiz y Pedraja (2006), generalizan el abordaje de la calidad, enfocándolo en el tipo de resultados que se analizan, identifican tres formas de entender la calidad en la educación: la calidad objetiva, la calidad subjetiva y la calidad en la gestión.

- La calidad objetiva basada en los resultados finales del servicio, que se presenta como la opción más relevante desde el enfoque de presentación de resultados de los poderes públicos ante la sociedad, esta concepción precisa identificar la definición cuantificable y el indicador cuantitativo del objetivo del servicio;
- La calidad subjetiva o basada en la satisfacción del usuario, que se basa en adaptar los servicios públicos a las demandas de los usuarios, por lo que la medida de la calidad depende de la opinión de los propios usuarios, el mayor dilema en esta concepción es la resolución satisfactoria del proceso de diseño y depuración del instrumento, así como la interpretación correcta de los resultados; y finalmente,
- La calidad en la gestión o eficiencia en la prestación, asocia el término de eficiencia con el de calidad en la gestión, ya que un comportamiento eficiente puede entenderse como una gestión acertada de los recursos con que se cuenta en la prestación de un servicio público.

Ilustración 4 Enfoques de la calidad en la educación



Fuente: elaboración propia

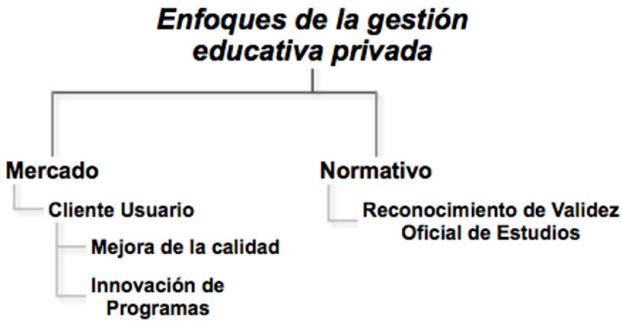
La concepción de calidad basada en los resultados u objetivos finales del servicio, ha sido la que más se ha utilizado para definir políticas y programas públicos, por que identifica indicadores y su operatividad; así como la calidad en la gestión que busca una gestión optima de recursos.

LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

Gracias a los procesos de globalización, se han desarrollado nuevos enfoques y cambios en la concepción de la calidad; Carrillo-Landazábal et al (2010) identifica la tendencia al señalar “un enfoque que ha sido muy utilizado en los sistemas educativos, es el que considera como referente a los clientes o usuarios directos e indirectos, lo que ofrece incentivos para mejorar la calidad de la enseñanza, la innovación de los programas, la productividad académica y los servicios proporcionados a la sociedad”, este enfoque se presenta como un fuerte incentivo –y tal vez el único- para el subsistema privado. El mercado de la educación superior privada gira en torno a la ley de la oferta, determinada por los atributos o características que se posicionan en el mercado educativo para satisfacer la demanda, la cual está definida por las preferencias, condiciones económicas y sociales de los consumidores, así como por el status y legitimación de las instituciones como oferentes del servicio educativo (Buendía E. A., 2014)

La gestión universitaria se orienta a dos enfoques directivos de la calidad: el normativo, relacionado con el aseguramiento de la calidad y el enfoque holístico o Gestión de la Calidad Total (TQM) (Carrillo-Landazábal, Pons, & Villa, 2010), el primero es el que responde al aspecto normativo, al que impone el contexto regulatorio, el segundo implica aspectos de cultura organizacional e implica la adopción de comportamientos orientados a la mejora de la calidad.

Ilustración 5 Enfoques de la gestión educativa privada



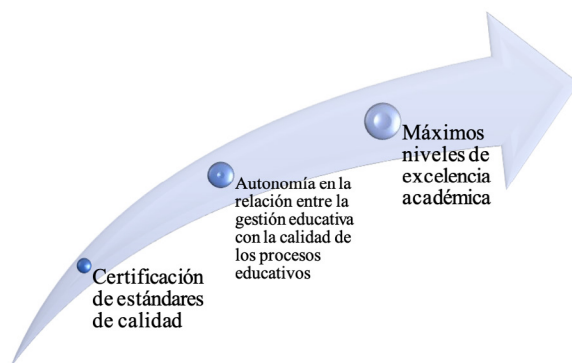
Fuente: elaboración propia

LA GESTIÓN DE LA CALIDAD COMO UN CONTINUUM

De acuerdo a Carrillo et al (2010), la calidad se entiende como un continuum en el que las instituciones inician con el cumplimiento de estándares de calidad, para avanzar hasta el cumplimiento de los máximos niveles de excelencia académica, certificados en forma voluntaria. En este sentido, se asegura cierto nivel de calidad de los servicios educativos que se ofrecen a la sociedad y se resguarda la autonomía universitaria.

Ya que se les ofrece a las instituciones un punto de partida con autonomía en cuanto a la oportunidad y capacidad en la toma de decisiones, y la actuación sobre asuntos prioritarios en el mejoramiento y transformación de los procesos educativos en las mismas instituciones, como la relación de la gestión educativa con la calidad de los procesos (Botero, 2008), y que al mismo tiempo se le ofrezca a la sociedad, cierto nivel de garantía de calidad de los servicios educativos. El primero está orientado al cumplimiento, para reconocimiento de validez oficial o para la búsqueda de incentivos económicos y el segundo contempla la adopción de una cultura de la calidad institucional.

Ilustración 6 Continuum de Calidad en la gestión de las IES



Fuente: elaboración propia

MARCO PARA LA EVALUACIÓN, REGULACIÓN Y ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La problemática educativa superior sugiere que la evaluación se debe vincular a la calidad dando respuestas en sus tres dimensiones básicas: formación profesional; producción científica y tecnológica; y la dirección y gestión eficaz, apegada al profesionalismo académico (Valenti y Varela, 1997; Gazzola y Pires, 2008). Los procesos de evaluación constituyen la fuente principal de información para la toma de decisiones. Tiene como propósito reunir información sistemática emitiendo juicios sobre los objetos de la evaluación, como pueden ser los alumnos, las escuelas, el tipo de servicio educativo, el sistema en su conjunto (Valenti & Varela, 1997; Dale, 2004).

El concepto de evaluación se diferencia del concepto de monitoreo o seguimiento por la periodicidad con la que se realiza y por su asociación con la administración o la gestión (Morduchowicz, 2006; García, 2010), se le asocia al impacto de la política pública cuando se considera un proceso mediante el cual se valora la medida en que una política o programa de actuación pública ha alcanzado los objetivos que tenía previsto (Garrido et al, 2007), por el enfoque de rendición de cuentas

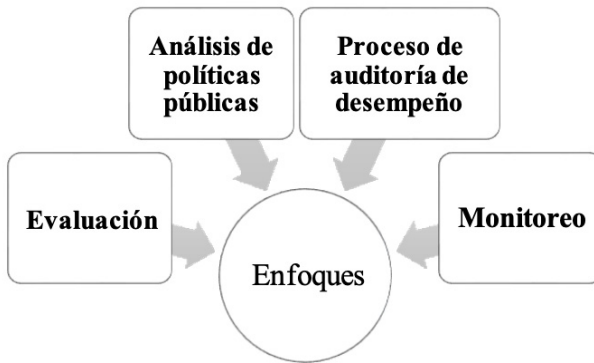
que connota un examen más profundo, y se asocia a un mayor número de objetivos como el impacto, la eficiencia, la eficacia, la pertinencia, la replicabilidad y sostenibilidad de dichos programas o políticas, es decir, relaciona el concepto con la revisión del cumplimiento de los objetivos en términos de impacto y también en términos de fiscalización al considerar aspectos de eficacia y eficiencia (García, 2010).

Para Salcedo (2011) la evaluación es un ejercicio académico, científico y profesional, cuando se le asocia a un campo en particular como es el estado en que se encuentra un problema de la agenda pública, como disciplina de la investigación científica, cumple la función significativa de trabajar por una descripción, interpretación y crítica del impacto real de las políticas públicas. También evidencia que en la literatura existe una falsa sinonimia entre una multiplicidad de conceptos que la literatura utiliza sin precisión ni conceptualización. El autor organiza los conceptos en cuatro básicos: investigación social, evaluación, análisis de políticas públicas y auditorías de desempeño. Si la investigación pretende conocer, descubrir, explicar los efectos o impacto de la gestión, entonces se llama evaluación. Si por otro lado se enfoca en el diseño para realizar la prognosis es análisis. Si se instaura para fiscalizar el cumplimiento de objetivos y metas a partir de la rendición de cuentas, se denomina proceso de auditoría de desempeño.

Gazzola y Pires (2008) argumentan la necesidad de la evaluación por la rápida expansión de los sistemas educativos y el aumento de la cobertura generan asimetrías en los sistemas de educación superior, la escases de financiamiento público exige la rendición de cuentas en terminos de eficiencia, las demandas sociales por nuevos perfiles profesionales mas acordes con el desarrollo económico local y global, en términos de globalización; el incremento de proveedores privados de educación transnacional requiere de mayor control y aseguramiento de calidad, general procesos de mejora y fortalecimiento institucional y finalmente la evaluación orienta a la integración, intercambios y cooperación internacionales de programas y proyectos eduactivos. (Gazzola & Pires, 2008)

La evaluación en México está relacionada con la calidad educativa y con la acreditación de acuerdo a estándares (Lara, 2013). Sin embargo, considerando algunos matices la evaluación del sistema educativo nacional, se distingue entre subsistemas, en el subsistema de educación superior público tiene todas las características de la concepción de evaluación planteada por García (2010) y Salcedo (2011), una mezcla de evaluación- auditoría de desempeño ya que se se revisan los efectos de la gestión, estimulando procesos de planeación y al mismo tiempo se fiscaliza para la rendición de cuentas al ser instituciones que reciben subsidios públicos; en contraparte en el subsistema de educación superior privada el ejercicio de la evaluación está caracterizada más en terminos de monitoreo, como la recolección, recopilación y analisis de información mediante la presentación de informes, apoyada mas en datos administrativos, con un enfoque descriptivo más que valorativo (García, 2010) y en términos de análisis, por la prognosis del diseño de programas (Salcedo, 2011).

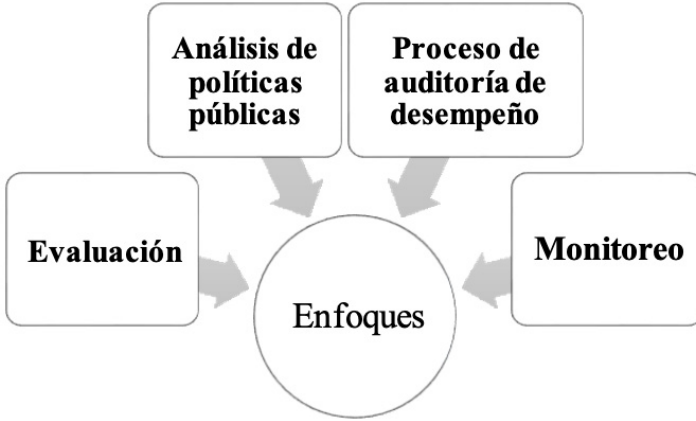
Ilustración 7 Enfoques de la evaluación



Fuente: elaboración propia con datos de Salcedo (2011)

Las funciones principales de la evaluación son: la certificación y acreditación, la rendición de cuentas y el aprendizaje de la organización (García, 2010).

Ilustración 8 Funciones principales de la evaluación



Fuente: elaboración propia con datos de García (2010)

El propósito esencial de la evaluación del sistema educativo es la determinación empírica de su calidad. La certificación y acreditación se orientan a precisar si las características del objeto evaluado se ajustan de modo formal a las normas y estándares establecidos, mientras que la rendición de cuentas, permite que la calidad sea inspeccionada por otras instancias de la sociedad, la autora finaliza señalando que el aprendizaje de la organización como estrategia de evaluación está dirigido a determinar si la evaluación se utiliza como fundamento para la mejora del objeto evaluado (García, 2010).

De acuerdo a García, 2010, estas tres funciones de la evaluación: la certificación y acreditación, la rendición de cuentas y el aprendizaje de la institución son diferentes en el grado de formalidad de los criterios y estándares que utilizan, en la naturaleza externa frente a la interna de los procedimientos de evaluación y en la orientación sumativa frente a la formativa que utilizan.

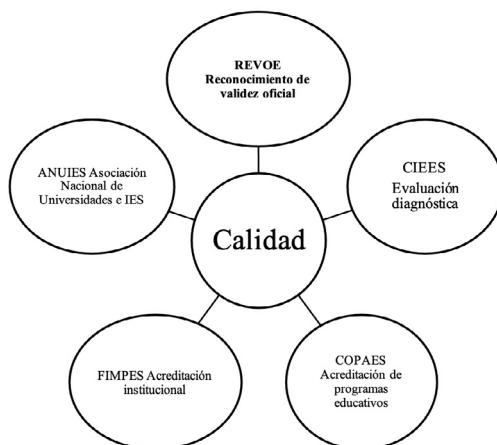
La certificación y acreditación tiene un alto grado de formalidad, es sumativa y para su desarrollo se requieren estándares especificados

para certificar estudiantes o profesionales y para la acreditación de programas.

En la rendición de cuentas se requiere una evaluación formal de tipo externa con propósitos de control, en la que se combinan los enfoques formativo y sumativo y se emiten juicios para la prescripción de acciones de sanción o recompensas; y por último, en el aprendizaje de la organización hay menos formalidad, tiene carácter adaptativo, es más formativa que sumativa y su propósito principal es el mejoramiento a través de procedimientos de evaluación interna.

De acuerdo con lo anterior, en México, la política pública para el aseguramiento de la calidad en la educación superior ha instrumentado mecanismos con diferentes grados de formalidad que pretenden no solo la certificación y acreditación de organismos certificadores; y planes y programas, sino también la rendición de cuentas y el mejoramiento en general de la institución, con estándares específicos para estudiantes, profesionales y académicos; con un sistema de incentivos orientado a las instituciones públicas.

Ilustración 9. Marco Nacional para la regulación, evaluación y acreditación de programas educativos.



Fuente: elaboración propia

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS (REVOE)

El RVOE es el acto de la autoridad educativa para incorporar un plan y programas de estudio que un particular imparte, al sistema educativo nacional (RVOE, 2015). A continuación se presentan las normas relacionadas con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del Tipo Superior, que aplica la Secretaría Pública del Gobierno Federal, desde el Marco constitucional, hasta las leyes secundarias.

Marco normativo

El artículo 3º Fracciones V, VI, señalan las competencias del Estado y los particulares en materia educativa, así como las bases para regular la relación a través del reconocimiento de la validez oficial de estudios:

Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación inicial y a la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura. (3º, 2010) (Artículo 3º, 2010, p.3)

Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

- a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción III, y
- b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezcan la ley. (Artículo 3º, 2010, p.3)

Se establece que es el Congreso de la Unión el órgano legislativo para la coordinación y unificación de la educación en todo el país entre los diferentes ámbitos de gobierno.

En el artículo 5º, segundo párrafo, la norma establece la jurisdicción estatal en materia de profesiones “La Ley determinará en cada Estado, cuales son las profesiones que necesitan título para su ejercicio, las condiciones que deban llenarse para obtenerlo y las autoridades que han de expedirlo.” (Artículo 5º, 2010, p.6)

En el artículo 73º, fracción XXV se determina la potestad de la federación en términos de establecimiento, organización y sostenimiento de todo tipo de escuelas y, para dictaminar leyes para la distribución entre los diferentes ámbitos el ejercicio de la función educativa y de financiamiento.

Para establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República. Los Títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata surtirán sus efectos en toda la República. (Artículo 73º, 2010, p.45)

El artículo 121, Fracción V, se establece la validez nacional de los títulos expedidos por autoridades estatales, “Los títulos profesionales expedidos por las autoridades de un Estado, con sujeción a sus leyes, serán respetados en los otros” (P.83).

En este mismo sentido el Artículo 133º establece la centralidad de la Ley y la sujeción de todas las entidades:

Esta Constitución, las leyes del Congreso de la Unión que emanen de ella y todos los Tratados que estén de acuerdo con la misma, celebrados y que se celebren por el Presidente de la República, con aprobación del Senado, serán la Ley Suprema de toda la Unión. Los jueces de cada Estado se arreglarán a dicha Constitución, leyes y tratados, a pesar de las disposiciones en contrario que pueda haber en las Constituciones o leyes de los Estados. (Artículo 133º, 2010, p.100)

LEY PARA LA COORDINACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (LCES)

La LCES tiene como objeto establecer las bases para la distribución de la función educativa superior entre los diferentes ámbitos de gobierno, así como en materia de financiamiento.

El artículo 3º, determina el tipo y alcances de la educación superior: El tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización. (LCES, 1978, p.1)

El artículo 7º establece la competencia de la Federación en la vigilancia de la naturaleza de los establecimientos de educación superior, “Compete a la Federación vigilar que las denominaciones de los establecimientos de educación superior correspondan a su naturaleza” (LCES, 1978, p.2).

El artículo 18º determinan la obligatoriedad de autenticación de documentos:

Los certificados, diplomas, títulos y grados académicos que expidan los particulares respecto de estudios autorizados o reconocidos requerirán de autenticación por parte de la autoridad que haya concedido la autorización o reconocimiento o, en su caso, del organismo público descentralizado que haya otorgado el reconocimiento. (LCES, 1978, p.4)

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

El artículo 37°, párrafo III, establece la composición de la educación superior:

El tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como, por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades. (LGE, 2015, p.17)

El artículo 54° establece los lineamientos para los particulares que imparten educación de cualquier tipo y modalidad. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades.

Por lo que concierne a la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del Estado. Tratándose de estudios distintos de los antes mencionados, podrán obtener el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios.

La autorización y el reconocimiento serán específicos para cada plan de estudios. Para impartir nuevos estudios se requerirá, según el caso, la autorización o el reconocimiento respectivos.

La autorización y el reconocimiento incorporan a las instituciones que los obtengan, respecto de los estudios a que la propia autorización o dicho reconocimiento se refieren, al sistema educativo nacional. (LGE, 2015, p.22)

El artículo 55°, da cuenta de los requisitos para el otorgamiento de las autorizaciones y los Reconocimientos de Validez Oficial de Estudios:

Las autorizaciones y los Reconocimientos de Validez Oficial de Estudios se otorgarán cuando los solicitantes cuenten:

- I.- Con personal que acredite la preparación adecuada para impartir educación y, en su caso, satisfagan los demás requisitos a que se refiere el artículo 21;

II.- Con instalaciones que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que la autoridad otorgante determine. Para establecer un nuevo plantel se requerirá, según el caso, una nueva autorización o un nuevo reconocimiento, y

III.- Con planes y programas de estudio que la autoridad otorgante considere procedentes, en el caso de educación distinta de la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica. (LGE, 2015, p.22)

En el artículo 56 se establece la obligatoriedad de la publicación del estado que guardan los reconocimientos de validez que se les otorgan a las instituciones.

Las autoridades educativas publicarán, en el órgano informativo oficial correspondiente, una relación de las instituciones a las que hayan concedido autorización o Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios. Asimismo publicarán, oportunamente y en cada caso, la inclusión o la supresión en dicha lista de las instituciones a las que otorguen, revoquen o retiren las autorizaciones o reconocimientos respectivos.

Los particulares que impartan estudios con autorización o con reconocimiento deberán mencionar en la documentación que expidan y en la publicidad que hagan, una leyenda que indique su calidad de incorporados, el número y fecha del acuerdo respectivo, así como la autoridad que lo otorgó. (LGE, 2015, p.22)

El artículo 57 establece las obligaciones de los particulares que ofrezcan educación con RVOE:

Los particulares que impartan educación con autorización o con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios deberán:

I.- Cumplir con lo dispuesto en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la presente Ley;

II.- Cumplir con los planes y programas de estudio que las autoridades educativas competentes hayan determinado o considerado procedentes;

III.- Proporcionar un mínimo de becas en los términos de los lineamientos generales que la autoridad que otorgue las autorizaciones o reconocimientos haya determinado;

IV.- Cumplir los requisitos previstos en el artículo 55

V.- Facilitar y colaborar en las actividades de evaluación, inspección y vigilancia que las autoridades competentes realicen u ordenen. (LGE, 2015, p.22-23)

En el artículo 58° se le otorga a la autoridad la obligación de inspeccionar y vigilar los servicios educativos, sin embargo no se establece ningún estándar o expectativa para la vigilancia o inspección.

Las autoridades que otorguen autorizaciones y reconocimientos de validez oficial de estudios deberán inspeccionar y vigilar los servicios educativos respecto de los cuales concedieron dichas autorizaciones o reconocimientos. Las autoridades procurarán llevar a cabo una visita de inspección por lo menos una vez al año. (LGE, 2015, p.23)

El artículo 59° a la letra dice “Los particulares que presten servicios por los que se impartan estudios sin reconocimiento de validez oficial, deberán mencionarlo en su correspondiente documentación y publicidad” (LGE, 2015, p.23).

El artículo 61° versa sobre la revalidación de estudios:

Los estudios realizados fuera del sistema educativo nacional podrán adquirir validez oficial, mediante su revalidación, siempre y cuando sean equiparables con estudios realizados dentro de dicho sistema.

La revalidación podrá otorgarse por niveles educativos, por grados escolares, o por asignaturas u otras unidades de aprendizaje, según lo establezca la regulación respectiva. (LGE, 2015, p.24)

ACUERDO 243

En el que se establecen las bases generales de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios.

Para fines del presente estudio el artículo 4º establece las limitantes para la autoridad educativa de constreñirse al marco jurídico establecido, salvaguardando los intereses de los particulares que imparten servicio educativos:

Artículo 4º.- La autoridad educativa no podrá exigir más requisitos que los previstos en estas Bases y en el acuerdo específico correspondiente que se publique en el Diario Oficial de la Federación.

El particular que obtiene el acuerdo de autorización o de reconocimiento de validez oficial de estudios queda sujeto al marco jurídico previsto en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley, estas Bases, el acuerdo específico de que se trate y, en lo aplicable, otras leyes, decretos y acuerdos secretariales en la materia. El particular no estará obligado a observar ningún otro ordenamiento o disposición fuera de los ya mencionados. (Acuerdo 243, 1998, p.2)

Artículo 5º. Tanto la autorización como el reconocimiento de validez oficial de estudios, se otorgan en favor de un particular, para impartir planes y programas de estudios específicos, en un domicilio determinado y con el personal docente que cumpla con los requisitos a que hace mención el artículo 15 de estas Bases. (Acuerdo 243, 1998, p.2)

Artículo 6º.- El particular con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, estará obligado a solicitar previamente el acuerdo de la autoridad educativa, cuando se realicen cambios en:

El titular del acuerdo respectivo; El domicilio, y

Los planes y programas de estudio, con excepción de lo establecido en las fracciones V y VI del artículo siguiente.

Los planes y programas de estudio que establezca la autoridad educativa, no podrán ser modificados. Las asignaturas que adicione el particular, no tendrán validez oficial. (Acuerdo 243, 1998, p.2)

Artículo 7°. El particular deberá presentar a la autoridad educativa un aviso de cambios, cuando estos se refieran exclusivamente:

I. Al horario

II. Al turno de trabajo

III. Al alumnado

IV. Al nombre de la institución

V. A los planes y programas de estudios, cuando se trate de la actualización de las materias del plan de estudios respectivo, y

VI. A los programas de estudio, cuando se trate de la actualización del contenido de las materias del plan de estudios respectivo. (Acuerdo 243, 1998, p.2)

CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, A. C. (COPAES)

El Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) bajo el mandato ejecutivo del entonces presidente de la república Ernesto Zedillo Ponce de León impulsó el trabajo conjunto de los gobiernos federal y estatal con políticas dirigidas a desarrollar la educación básica, educación para los adultos y la educación media superior y superior fortaleciendo los requerimientos de evaluación mediante la participación de varias instancias, entre ellas El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES), el cual inicia actividades dependiendo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en el año de 1997. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propulsó la creación de este organismo no gubernamental que tuviera como actividad principal regular los procesos de acreditación y a las organizaciones

responsables de llevarla a cabo. La creación del consejo se concretó mediante autorización otorgada el 8 de noviembre del año 2000.

Como ya se había señalado, el COPAES operó al amparo de los CIEES por una década, sin embargo es durante el sexenio del entonces presidente de la república Felipe Calderón Hinojosa que se divide orgánica y estructuralmente del Consejo de los CIEES, con el fin de concretar la creación de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior. El COPAES se constituye como una instancia autorizada por el Gobierno Federal que es validada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (gob.mx, 2016), para conferir reconocimiento formal y supervisar a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas educativos del tipo superior que se impartan en México, en cualquiera de sus modalidades (escolarizada, no escolarizada y mixta) previa evaluación de su capacidad organizativa, académica, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación, administración y procedimientos (de la Garza, 2013).

Su misión es la de asegurar la calidad educativa de nivel superior que ofrecen las instituciones públicas y particulares nacionales y extranjeras, mediante el reconocimiento formal de organizaciones acreditadoras de programas académicos, que demuestren la idoneidad, calidad y confiabilidad de sus procesos y resultados, las cuales a su vez acreditan programas mediante ejercicios de certificación y acreditación, los cuales tiene un alto grado de formalidad, la evaluación es sumativa y para su desarrollo se requieren estándares especificados para la certificación de estudiantes o profesionales y para la acreditación de programas (García, 2010).

Ilustración 10 Principios normativos del COPAES

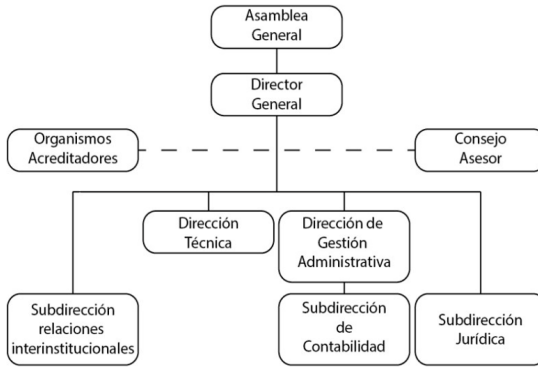


Fuente: elaboración propia con datos de la página web del COPAES

El COPAES, es la única instancia validada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para conferir reconocimiento formal a favor de las organizaciones cuyo fin sea acreditar programas de educación superior, profesional asociado y técnico superior universitario, previa valoración de sus capacidades técnicas, operativas y estructurales (COPAES, 2015).

La labor del COPAES logra garantizar que las organizaciones que acreditan programas de educación superior, cumplan con mecanismos que aseguren rigor académico e imparcialidad, así como fomentar el profesionalismo de los evaluadores, la pertinencia de los procedimientos, la imparcialidad de la evaluación; funge como un órgano de consulta para la SEP, en materia de acreditación de la educación superior; realiza investigación relacionada con su objeto: la calidad de la educación superior; además de la responsabilidad de mantener informada a la sociedad sobre la calidad de las instituciones de educación superior y generar contextos de mayor equidad; y la responsabilidad de actualizarse mediante la interacción con organismos análogos internacionales.

Ilustración 11 Estructura funcional del COPAES



Fuente: tomada de la página web del COPAES

El 8 de septiembre de 2011 se firma el convenio modificadorio que amplía las facultades del COPAES y ratifica las que tiene originalmente conferidas. Las nuevas atribuciones son:

- Diseñar e implementar mecanismos para reconocer organismos internacionales que acrediten en México.
- Asesorar a la SEP en el cumplimiento de los compromisos internacionales relacionados con el reconocimiento mutuo de títulos, diplomas y grados académicos.
- Desarrollar estudios estadísticos e investigación para orientar el quehacer de las autoridades educativas.
- Elaborar e instrumentar mecanismos y estrategias para la profesionalización y certificación de los evaluadores. (COPAES, 2015)

La acreditación de un programa académico del tipo superior, es el reconocimiento público que hace una organización acreditadora no gubernamental y reconocida formalmente por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), en el sentido de que el programa cumple con ciertos principios, criterios, indicadores y estándares de calidad en su estructura, así como en su organización,

funcionamiento, insumos y procesos de enseñanza, servicios y resultados (COPAES, 2015).

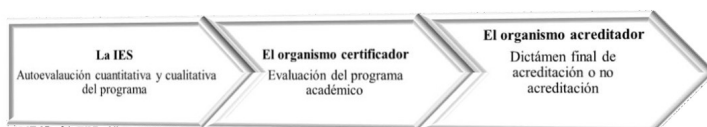
La acreditación establece que una IES o un programa académico, es de calidad cuando ha transitado por un proceso de evaluación externa, y ha cumplido con los indicadores preestablecidos por el organismo evaluador. A través de la acreditación se conoce la distancia relativa que guarda el nivel de desempeño de una IES o programa académico y el óptimo deseable (Quiroz, Bolaños, & Castellanos, 2012). En este sentido los reportes del estado que guardan los indicadores establecidos por el organismo evaluador darán cuenta de las áreas de oportunidad de cada programa.

El consejo cuenta con 29 organismos acreditadores reconocidos. Cada organismo determina su metodología de evaluación la cual debe estar alineada al marco general del COPAES, la cual está integrada por categorías, factores o áreas; criterios, indicadores y parámetros.

PROCESO DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN COPAES

El proceso consta de tres fases: la autoevaluación cuantitativa y cualitativa del programa, la evaluación y la emisión de la valoración para generar el dictamen final de acreditación o no acreditación del programa académico.

Ilustración 12 Proceso de evaluación de COPAES



Fuente: elaboración propia con datos de COPAES

Datos de 2010 demuestran que sólo 537 programas académicos de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado de IESP contaban

con la acreditación de COPAES. Este grupo de instituciones son las catalogadas de alto perfil que atienden a los sectores socioeconómicos más favorecidos (Cuevas, 2011). Para septiembre de 2013 se contaba con 2 mil 740 programas acreditados vigentes, prevaleciendo las instituciones públicas y en menor medida las instituciones de educación superior privadas (de la Garza, 2013).

Tabla 8 Indicadores para la acreditación COPAES

Indicadores para la acreditación	
COPAES	
a)	personal académico 20
b)	Currículo
c)	Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje
d)	Servicios institucionales para el aprendizaje
e)	Alumnos 20
f)	Infraestructura y equipamiento
g)	Investigación 5
h)	Vinculación 8
i)	Normatividad institucional
j)	Conducción académico-administrativa del programa
k)	Proceso de planeación y evaluación
l)	Gestión administrativa y financiera

Fuente: elaboración propia con datos de COPAES, A.C.

Fuente: elaboración propia con datos de COPAES, A.C.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) Este organismo no gubernamental es creado en 1991 por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) con el propósito de promover la cultura de la evaluación mediante la evaluación diagnóstica externa e interinstitucional. Una evaluación diagnóstica se realiza en los centros de educación superior y tiene como propósito identificar los problemas que aquejan a un programa educativo y sugerir la manera de resolverlos. El organismo tiene como objetivo principal la elevación de la calidad de la educación superior pública y particular que se imparte en México mediante la evaluación interinstitucional de los programas educativos y de las funciones de las IES: administración y gestión institucional, difusión, vinculación y extensión.

Las principales características de la evaluación diagnóstica son seis: 1) integral, 2) constructiva, 3) colectiva, 4) Voluntaria, 5) confidencial y 6) oportuna. Las acciones básicas son la identificación, el análisis y la formulación de recomendaciones.

Ilustración 13 Proceso de diagnóstico de CIEES



Fuente: elaboración propia con datos de CIEES

La metodología de la evaluación diagnóstica está orientada por cuatro ejes: I. Fundamentos y condiciones de operación, II. Currículo específico y genérico, III. Tránsito de los estudiantes por el programa y, IV. Personal académico, infraestructura y servicios. La metodología de los CIEES implica la capacitación de sus pares evaluadores (de la Garza, 2013) en los ejes, criterios e indicadores contenidos en su marco de referencia, la observancia de rúbricas o estándares de calidad para medir los 68 indicadores y el uso de una escala de calificación que va del 0 al 4. El marco y metodología de evaluación considera aspectos internacionales utilizados por la International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) y la Red de Iberoamericana para la Acreditación de la Educación Superior (RIACES), en el ámbito nacional se apegan a los lineamientos de los organismos acreditadores autorizados por el COPAES (de la Garza, 2013). Cada uno de los cuatro ejes está constituido por categorías, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 9 Ejes y categorías de la evaluación diagnóstica de CIEES

Metodología CIEES				
Ejes	I. Fundamentos y condiciones de operación.	II. Currículo específico y genérico Formación integral	III. Tránsito de los estudiantes por el programa	IV. Personal académico, infraestructura y servicios
Categorías	1. Misión y visión. Propósito del programa.	3. Modelo educativo y plan de estudios 4. Actividades para la formación integral	5. Proceso de ingreso 6. Trayectoria escolar 7. Egreso del programa	9. Personal académico 10. Infraestructura académica 11. Infraestructura física
	2. Condiciones generales de operación del programa.		8. Resultados de los estudiantes	12. Servicios de apoyo

Fuente: elaboración propia con datos de CIEES (2016)

Los CIEES realizan la evaluación diagnóstica de los programas que se imparten en los sistemas presencial, mixta y a distancia, todos tienen un cuatro ejes básicos, integrados por 10 u 11 categorías, las cuales están integradas por un conjunto de indicadores. El sistema presencial tiene 68 indicadores, el mixto tiene 75 y el sistema a distancia alcanza los 85 indicadores. Para este organismo un indicador permite la descripción y la medición de la tendencia de una actividad en todo el proceso, desde la planeación hasta el impacto de los resultados. Entre las características que debe poseer un indicador, estos deben ser verificables, pertinentes y específicos. El cumplimiento de estos indicadores le permite a un programa ser reconocido de buena calidad y clasificado en el nivel 1.

Los CIEES utilizan 4 escalas de calificación que corresponden a 4 valores: (0) ausente o carencia de las cualidades esperadas, (1) Básico, existencia de pocos elementos. Aplicación escasa o incompleta, (2) Suficiente, existencia de casi todos los elementos. Aplicación casi completa, y (3) Óptimo, existencia de todos los elementos. Aplicación completa y efectiva. Los niveles de clasificación son tres: en el nivel uno se cumple con los principales indicadores establecidos, el nivel 2 están considerados los programas educativos que tienen áreas de oportunidad que requieren de un periodo de uno a dos años para

cumplir con determinado indicador, el nivel tres requiere de más de dos años para el cumplimiento de los indicadores que se han detectado como áreas de oportunidad.

ESTÁNDARES PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Denominados Estándares de buena calidad de programas educativos (EBCPE) son las referencias que sirven de guía para la valoración de los criterios, a los pares evaluadores, las instituciones usuarias y los integrantes de los comités que emiten los niveles de calidad.

Hasta el 2012 los CIEES emitieron reconocimientos de buena calidad de 2 mil 500 programas e hicieron 136 mil recomendaciones para la mejora de la calidad, el personal académico y la infraestructura, si hablamos en términos de matrícula inscrita en programas de buena calidad, son 1 millones 650 mil estudiantes o el 61.7% de la matrícula evaluable nacional, del mismo modo la experiencia desarrollada por estos comités permitió la creación del COPAES, logrando una gran coherencia metodológica de ambos procesos, es decir entre la acreditación y la evaluación (de la Garza, 2013).

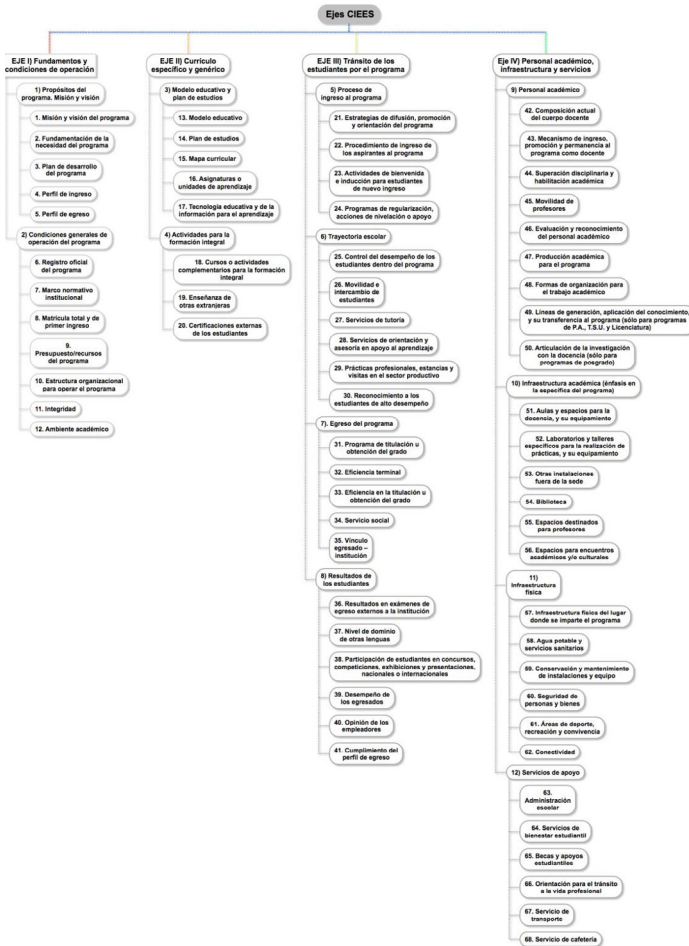
Fundamentalmente el papel de los CIEES está encaminado a la mejora de la calidad en una forma integral especializada en la evaluación diagnóstica. De acuerdo a de la Garza (2013) los CIEES han clasificado a casi 2 mil 500 de más de 3 mil 500 programas educativos de licenciatura y TSU evaluados, disminuyendo significativamente los programas clasificados en el nivel 3 contribuyendo con esto al mejoramiento progresivo de la calidad.

Para septiembre de 2013 el 61.7 por ciento de la matrícula de los programas evaluables del país es considerada de buena calidad por los CIEES y los organismo reconocidos por COPAES, sin embargo, estos 2,470 programas evaluados están concentrados en estados como Aguascalientes, Querétaro, Colima, Estado de México, D.F., y Morelos (de la Garza, 2013). Vale la pena hacer la acotación que dentro de los programas evaluables no se consideran los de reciente inicio o no

cuentan con egresados, situación que caracteriza a las IES particulares del país.

Los diagnósticos de los CIEES tienen gran influencia para la acreditación de programas y la participación en fondos extraordinarios mediante proyectos de trabajo. El resultado del diagnóstico provee un informe de retroalimentación y un nivel de clasificación de acuerdo a su calidad. A continuación se presentan los ejes, categorías e indicadores para los CIEES desde 2016.

EJES, CATEGORÍAS E INDICADORES CIEES PARA 2016.



ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ANUIES

Las primeras acciones en materia de evaluación de la educación superior en México se le atribuyen a los diferentes programas de gobierno y a iniciativas impulsadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desde la década de los setentas, institucionalizándose en la década de los ochentas con el Programa de Modernización Educativa (Lara, 2013).

Esta Asociación es una organización no gubernamental que integra a las instituciones públicas y privadas del país. Para pertenecer a esta asociación las instituciones deben cumplir con una serie de requisitos mínimos, como ofrecer docencia, investigación, contar con una matrícula de más de mil alumnos en licenciatura, cien alumnos en posgrado, difundir cultura. El acceso a la asociación depende de una serie de pasos que inician con la petición formal de la institución al Consejo Regional de la ANUIES, el cuál determina los documentos y requisitos que se deben reunir, para posteriormente designar a un comité de expertos que revisarán la documentación presentada y realizaran una visita de verificación a la institución para realizar un diagnóstico evaluativo de la calidad a través de los criterios e indicadores de la ANUIES para emitir un reporte que será deliberado por el Consejo General de la Asociación (Cuevas, 2011).

El diagnóstico evaluativo de la ANUIES está integrado por 61 indicadores cuantitativos que dan cuenta de diez áreas de las IES:

1. Naturaleza y misión de la institución
2. Normatividad institucional
3. Planeación
4. Infraestructura
5. Planes de estudio
6. Evaluación

7. Profesores
8. Estudiantes
9. Recursos financieros
10. Difusión cultural

Datos de 2010 muestran que de 152 universidades e IES afiliadas, solo 21 son privadas y pertenecen al grupo de las de élite (Cuevas, 2011). Federación de Instituciones Mexicanas Privadas de Educación Superior (FIMPES)

La Federación de Instituciones Mexicanas Privadas de Educación Superior (FIMPES) es una asociación civil que fue creada en 1981 con el propósito de colaborar para certificar la calidad del sector privado, esta certificación se lleva a cabo mediante cuatro fases:

1. Solicitud de ingreso, visita de valoración y emisión de aceptación como miembro de la federación.
2. Autoestudio de evaluación organizacional y reporte de resultados del autoestudio.
3. Verificación de autoestudio vs realidad institucional.
4. Emisión de estatus de certificación por parte de la Secretaría General de la FIMPES:
 - Liso y llano
 - Aprobado sin observaciones
 - Aprobado con recomendaciones con periodo de tiempo
 - Aprobado con recomendaciones condicionadas al cumplimiento para conservar la acreditación.

El autoestudio esta compuesto por criterios denominados debes y se miden a través de 180 indicadores. Los criterios son la filosofía institucional, la planeación institucional, la estructura organizacional,

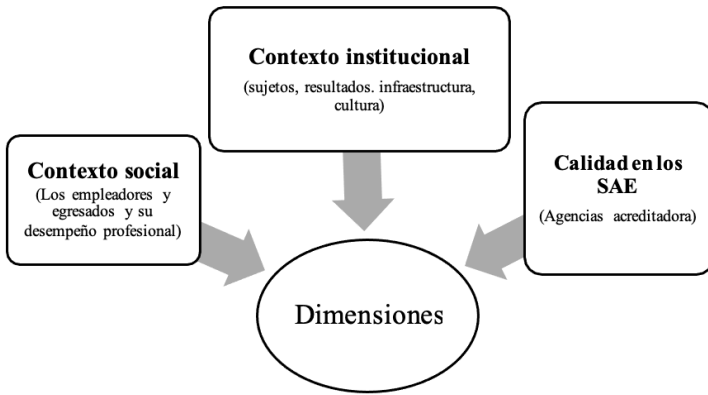
los programas educativos y la investigación, la calidad del personal académico, los programas de apoyo extraescolar dirigidos a los estudiantes, la gestión escolar, las condiciones laborales del personal administrativo, la infraestructura y la educación a distancia.

Las IES afiliadas a la FIMPES son el ITESO, el TEC de Monterrey, la Universidad Autónoma de Guadalajara, (UAG), la UNIVA, la Universidad Panamericana y la UVM .

Hasta ahora se han revisado los diferentes mecanismos para realizar la autoevaluación, la evaluación externa y la evaluación interinstitucional, lo que nos arroja un bagaje amplio de experiencia en términos de aseguramiento y mejora de la calidad, se observa la gran labor de las asociaciones ANUIES y FIMPES, el papel que jugaron los CIEES a lo largo de estos casi treinta años, permitiendo y acompañando el surgimiento del COPAES y los organismos acreditadores.

El acercamiento al fenómeno de la evaluación y acreditación se ha hecho considerando criterios que se pueden englobar en tres grandes dimensiones interactuantes entre sí: el contexto institucional, que involucra a los sujetos vinculados al programa evaluado, la infraestructura, los recursos administrativos, la relación con el entorno, los resultados, así como los espacios de poder y la cultura institucional (Llanio, Dopico, & Suros, 2011) (Quiroz, Bolaños, & Castellanos, 2012) (Suchanek, Pietzonka, Künzel, & Futterer, 2012); el contexto social, que involucra a la cultura de la calidad de los empleadores y de los egresados y su desempeño profesional (Llanio et al. 2011); y la calidad de los propios sistemas de evaluación y acreditación en los que se incluyen las resoluciones de la acreditación, los procedimientos, la legislación, funcionamiento de la agencia acreditadora (Llanio et al, 2011; Suchanek et al, 2012).

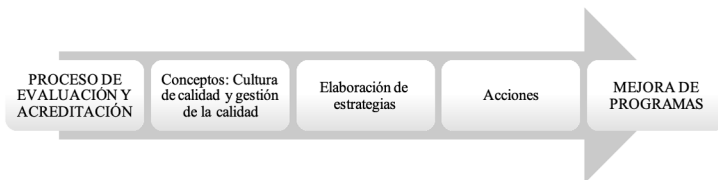
Ilustración 14 Ámbitos de impacto de los SAE



Fuente: elaboración propia con datos de (Llanio, Dopico, & Suros, 2011), (Quiroz, Bolaños, & Castellanos, 2012) (Suchanek, Pietzonka, Künzel, & Futterer, 2012)

En el contexto institucional las evidencias de Llanio et al., (2011) muestran que el mejoramiento de la calidad en un programa universitario, no transcurre de manera espontánea a partir de un proceso de evaluación externa y acreditación, el logro de esta mejora implica la asunción de conceptos asociados a la cultura de la calidad y la gestión de la calidad, así como la elaboración de estrategias y la puesta en marcha de acciones que propicien los cambios deseados, corroborando lo dicho por Carrillo-Landazabal, 2010, respecto a que la calidad en las IES es un continuum.

Ilustración 15 La mejora de la calidad en el proceso de la acreditación



Fuente: elaboración propia con datos de Llanio et al 2011

Las conclusiones arrojaron que la evaluación externa no garantiza la calidad de los procesos internos en las IES, porque no pueden controlar su organización y la imparcialidad en los procesos de las instituciones, tanto públicas como privadas. Las estrategias que se llevan a cabo responden únicamente a cambios en la administración institucional y dejan de lado los cambios académicos que son los que directamente influyen en la calidad del proceso de aprendizaje.

En el ámbito del contexto institucional, en cuanto al tema de la participación de los individuos, se señaló que el enfoque orientado hacia el control no proporcionó los incentivos para lograr la participación y el apoyo de los individuos; los maestros se constituyeron en observadores, motivados principalmente por los incentivos económicos y la búsqueda de prestigio educativo; los administradores de los SAE, participan y aceptan en su mayoría los criterios de la calidad, pero al mismo tiempo señalan que los criterios de la calidad extrañan mucha inflexibilidad; los estudiantes señalaron la simulación, la falta de transparencia, las violaciones a los criterios de calidad, además de que consideran que los criterios de la calidad son poco realistas e insuficientes en el escrutinio de los procesos, además de que no se percibe una intencionalidad de repercutir en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Otro actor importante son los consultores que se constituyen como piezas clave en la conducción de los procesos de acreditación y se sitúan en el centro de la relación estado- universidad.

Otras conclusiones fueron que los indicadores, además de complejos, no alcanzan a recuperar las dinámicas que se generan, ni el comportamiento de los diferentes actores institucionales, por lo que las metas de garantía de la calidad solo originan simulación, ya que no se trastoca el marco de incentivos y razones que podrían generar cambios en los individuos y sus prácticas institucionales. En este sentido, Corona (2002) abona al tema de la cultura, al puntualizar que una institución designa un sistema de significados compartidos entre los miembros, lo que genera una serie de acuerdos sobre lo que es un comportamiento correcto y significativo; esto incluye las normas formales y los códigos

de conducta no escritos que modelan las prácticas sociales, las cuales al hacerse lo suficientemente regulares y continuas, se institucionalizan.

La institucionalización, entendida como el conjunto de prácticas regulares y continuas, sancionadas y sostenidas por normas, constituyen la base en la estructura de las organizaciones, este proceso es importante para la evaluación, porque lo instituido es lo que se evalúa y está sujeto a cambios o mejoras. En este sentido los factores fundamentales del proceso de institucionalización, para la mejora, consideran el cambio institucional, el cual tiene dos elementos indispensables; el primero lo constituye la voluntad política y disposición al cambio; el segundo es la identificación de resistencias (Corona, 2002).

En la dimensión denominada calidad en los SAE, que está relacionada con las resoluciones, los procedimientos, la legislación, el funcionamiento de la agencia acreditadora, se encontró que los procesos de evaluación que se despliegan para llevar a cabo la acreditación y evaluación tendrán que reconocer la diversidad de los contextos y no confundir la simulación de los procesos con la calidad educativa. Además de que se cuestionó la forma en la que los organismos de evaluación externa llevan a cabo la acreditación por no garantizar la calidad educativa de un establecimiento.

Los trabajos han abordado el tema pretendiendo determinar el impacto de los SAE en la calidad de los programas, la gestión universitaria, la pertinencia y el perfeccionamiento de los SAE, desde el análisis con una perspectiva cualitativa de la teoría y la sociología de la organización buscando las relaciones de poder que se generan durante los procesos de los SAE. Las técnicas utilizadas fueron la investigación participativa, la entrevista, la revisión y análisis de documentos institucionales. De entre sus principales conclusiones se rescatan las siguientes recomendaciones:

- El involucramiento de los actores en cada etapa del proceso incentiva la participación.
- La asignación de recursos adicionales al proceso.

- Formación teórico-metodológica a los actores involucrados en la evaluación y acreditación de los programas.
- La formación de comités integrados por profesores, directivos y alumnos de los últimos semestres con sentido crítico y que cuenten con apoyo de la comunidad académica.
- Utilizar los resultados de las evaluaciones para la mejora.
- La sistematización, difusión y transparencia de la información para la imparcialidad del proceso.
- La falta de competencia de las agencias para implementar estándares de calidad en instituciones que poseen sus propias lógicas de funcionamiento y comportamiento.

La evaluación externa y la acreditación de la educación superior ha avanzado en las últimas décadas, se han dado pasos sólidos en la adopción de una cultura de la evaluación, sin embargo queda un gran espacio por cubrir en cuanto a la matrícula “no evaluable” circunscrita predominantemente en las IES particulares del país, las que las políticas públicas no han logrado cobijar en esta dinámica de evaluación y acreditación.

Las instituciones públicas de educación superior que tengan carácter de organismos descentralizados, podrán otorgar, negar o retirar el reconocimiento de validez oficial a estudios de tipo superior; siempre y cuando esté autorizadas para ello.

EL CONTEXTO LOCAL: MARCO ORGANIZACIONAL E INSTITUCIONAL; TIPOLOGÍAS Y PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTADO DE JALISCO.

CONSEJO ESTATAL PARA LA PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (COEPES)

El COEPES tiene como objetivos el planear y promover el desarrollo de la educación superior, fortalecer el sistema de educación superior y fomentar la interacción entre las IES en el Estado. Entre sus atribuciones más importantes en materia de calidad está la de realizar evaluaciones

sobre la cobertura, calidad, demanda y pertinencia de la ES en el Estado que permita orientar las políticas públicas en la materia; generar recomendaciones tendientes a la mejora de la calidad de la educación superior en Jalisco (Gómez, 2016).

Tiene como misión “Ser un órgano técnico consultivo para la planeación y el desarrollo de la educación superior de Jalisco de manera congruente con el Plan Nacional de Educación Superior y conforme a las políticas que definen el desarrollo de la entidad a través del trabajo interinstitucional de comisiones especializadas en áreas estratégicas y la aplicación innovadora del conocimiento, con el propósito de impulsar la calidad educativa en beneficio del desarrollo integral, sostenible y armónico de los Jaliscienses” (Gómez, 2016).

El COEPES está integrado por comisiones, las cuales tienen la encomienda de analizar, estudiar los asuntos y dar seguimiento a los proyectos que el Pleno considere relevantes para la ES en el estado de Jalisco, con base en un programa anual de trabajo. Se integra por vocales designados por los rectores de las IES, la estructura es el conjunto de vocales con un coordinador responsable de convocar a las reuniones de trabajo (Gómez, 2016).

Actualmente existen tres comisiones, Comisión I Proyectos estratégicos, Comisión II Servicios y oferta educativa y la Comisión III Innovación, Ciencia y Tecnología.

COMISIÓN II SERVICIOS Y OFERTA EDUCATIVA

La Comisión II Servicios y oferta académica analizar y emitir una opinión técnica sobre la oferta educativa que se pretende abrir en el gobierno del estado de Jalisco, tomando en cuenta su pertinencia, de acuerdo a los sectores estratégicos de la entidad. Sugerir estrategias para el acompañamiento para la calidad de la oferta educativa de las IES que cuentan con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE).

La comisión II en su plan anual de trabajo contempla tres acciones principales: validar la guía de Evaluación Curricular de Planes y

Programas de Estudio de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudio (RVOE), en la modalidad escolarizada, la integración de Padrón de Evaluadores de Planes de Estudio para RVOE y definir estrategias para acompañamiento a la calidad educativa que permita inicio de procesos de evaluación de los programas educativos con RVOE (Gómez, 2016).

En la reunión de trabajo de fecha 11 de marzo de 2016, se le presentó a esta comisión la propuesta de guía para la evaluación curricular de planes y programas de estudio de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE).

TIPOLOGÍAS Y PROSPECTIVA DEL FENÓMENO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA PARA EL ESTADO DE JALISCO.

México es un país ubicado en América del Norte, económicamente emergente e industrializado al participar con una producción del 30% de su PIB, décimo productor de automóviles del mundo, mayor exportador de América Latina y 12° del mundo. Es la nación de habla hispana más grande del mundo, potencia cultural, considerado culturalmente latinoamericano, tercero en el mundo en número de ciudades patrimoniales (Jalisco, 2015).

Jalisco es la segunda ciudad más importante del país, segundo destino turístico de México y el primero en turismo de negocios. La capital de Jalisco es considerada la mejor ciudad para vivir en México y la segunda ciudad con mayor potencial económico de América del Norte y la tercera más amigable para hacer negocios, la Zona Metropolitana de Guadalajara, es la segunda concentración urbana del país (Jalisco, 2015).

El Estado de Jalisco es uno de los estados de la república mexicana que ha mostrado un gran dinamismo en el número de establecimientos, así como en la matrícula de alumnos.

Entre los principales factores que pueden explicar el crecimiento de este subsector destacan: las políticas de financiación que han ocasionado serias consecuencias en materia de calidad y que en cierta forma limitan la absorción de matrícula de las UPES; la obligatoriedad

de la educación media superior, que incrementa la eficiencia terminal de este nivel; y la composición demográfica.

El incremento de la cobertura y oportunidades educativas en el estado han sido producto del crecimiento y diversificación de la oferta educativa de las instituciones privadas, la matrícula que absorben las IES privadas en Jalisco a principios de la primera década del siglo XXI pasaba los 50 mil estudiantes, el 42% de la matrícula total en el estado, datos obtenidos en una investigación realizada en el 2010 con 26 IES, 7 pertenecían al grupo de las consolidadas, las cuales concentraban el 55% de la matrícula versus el 45% de las 19 IES privadas emergentes (Gama, 2010).

El surgimiento y consolidación de IES privadas se reconoce como un fenómeno importante desde su expansión en la década de los años noventa, primero porque se considera benéfico para el sistema educativo en su conjunto, y segundo, porque se ha generado la necesidad de regularlo con la creación de criterios para regular la calidad (Nava, 2015).

Uno de los resultados de la dinámica de crecimiento de las IES privadas en el estado es su reconfiguración. En una investigación realizada en 2012, se encontró que el sector estaba integrado por el 65% de pequeñas instituciones de absorción de demanda con una matrícula menor a los 500 alumnos y con una oferta limitada a programas en una sola área del conocimiento (Gama, 2012).

Es difícil conocer las tendencias de las IES particulares en Jalisco por la dispersión de la información estadística. Del mismo modo, esta situación impide analizar y evaluar los impactos de las políticas para el aseguramiento de la calidad y por los vacíos en el cuerpo de estudios sobre los sistemas estatales de educación superior privada (Gama, 2010).

TIPOLOGÍAS

Uno de los trabajos más prominentes en materia de educación superior privada, en el ámbito local, es el desarrollado por Gama (2010), quién utiliza los registros estadísticos de la ANUIES para obtener una muestra de 26 IES particulares de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) y de los municipios de Puerto Vallarta y Autlán. En esta clasificación se toma como referente la tipología desarrollada por Muñoz et al. (citado en Gama, 2010), desarrollándola para constituir una clasificación de doce tipos de instituciones para las IES del estado de Jalisco.

En esta clasificación hay dos grupos principales, las instituciones consolidadas o en proceso de consolidación y las instituciones emergentes; para su caracterización el criterio fue el modelo educativo, el estadio en su proceso de consolidación y la antigüedad; de estos dos se derivan tres tipos: de élite, de atención a grupos intermedios y de absorción de demanda, clasificados por la orientación social que utiliza como criterio el gasto de matrícula; de estos tipos se derivan subtipos clasificados por criterios de estructura y oferta académica (Gama, 2012).

Tabla 10 Tipología de Gama (2012)

Trayectoria social	Orientación social	Estructura y oferta académica
Grupos	Tipos	Subtipos
1. Instituciones consolidadas o en proceso de consolidación	1.1. De élite Matrícula 41%	1.1.1. Tradicional
		1.1.2. De inspiración religiosa
		1.1.3. Red institucional
	1.2. De atención a grupos intermedios Matr. 40%	1.2.1. De inspiración religiosa
		1.2.2. Especializada
2. Instituciones emergentes	2.1. De élite	2.1.1. De inspiración religiosa
		2.1.2. Red institucional
		2.1.3. Especializada
	2.2. De atención a grupos intermedios	2.2.1. Red institucional
		2.2.2. Especializada
	2.3. De absorción de demanda Matrícula 19%	
		2.3.1. De inspiración religiosa
		2.3.3. Especializada

Fuente: elaboración propia con datos de Gama (2012)

El autor consideró que para efectos de su estudio se tomaría la fecha de antigüedad de las instituciones privadas al momento de instalarse en el estado, criterio que deja a algunas instituciones con una larga trayectoria como instituciones emergentes. En cuanto a la diferenciación por orientación social el criterio considerado fue el gasto en matrícula mediante el establecimiento de rangos. En este punto vale la pena mencionar que de las 26 instituciones que constituyen la muestra en esta investigación 11 están dentro de la tipología emergente de absorción de la demanda con una matrícula de 176 para una institución de inspiración religiosa y 9,690 estudiantes en 10 instituciones especializadas.

Se considera que una clasificación por instituciones dificulta su caracterización, ya que existe diferenciación de matrícula por programas, del mismo modo en esta tipología no se considera algún indicador que dé cuenta de la calidad.

CRECIMIENTO Y DIVERSIFICACIÓN EN EL ESTADO DE JALISCO

De acuerdo a Gama (2010) las tasas de crecimiento de los subtipos presentaron tasas de crecimiento importantes, con excepción de las consolidadas de elite tradicionales, del mismo modo las IES privadas emergentes alcanzaron tasas de expansión de matrícula de hasta 1,133% y expansión de nuevos establecimientos de hasta 228%. En cuanto a los subtipos del grupo emergentes, el de absorción de demanda es la que alcanzo un 406% de crecimiento en la creación de nuevas instalaciones, y 1,213% en la expansión de la matrícula, se proyecta que este subtipo de instituciones capten el 50% de la oferta privada.

Tabla 11 Tipologías para las Instituciones de Educación Superior Privadas de Gama

Trayectoria social	Orientación social	Estructura y oferta académica	
Grupos	Tipos	Subtipos	
1. Instituciones consolidadas o en proceso de consolidación	1.1. De élite Matrícula 41%	1.1.1. Tradicional Universidad autónoma de Guadalajara (UAG) , 47,634-74,700 SEM.C.CAT.2007	
		1.1.2. De inspiración religiosa Universidad Panamericana (UP) 60,090 SEM Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) 35,600 SEM	
	1.2. De atención a grupos intermedios Matrícula 40%	1.1.3. Red institucional Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) 118,264 SEM	
		1.2.1. De inspiración religiosa Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) 12,690-30,960 SEM C	
2. Instituciones emergentes	2.1. De élite	1.2.2. Especializada Centro de Estudios Universitarios Arkos 11,550 C tel. 2008 Universidad Guadalajara Lamar 8,795-43,945 tel.2008	
		2.1.1. De inspiración religiosa Universidad I a Salle (UISA) 29,650 tel. 2008	
		2.1.2. Red institucional Universidad Cuauhtémoc 23,737-30,930 C web 2008	
	2.2. De atención a grupos intermedios	2.1.3. Especializada Centro Superior de Arquitectura (ESARQ) 26,500-46,395 web 2007 Instituto Superior de Estudios para la Familia (ISEF) 31,875 tel. 2008	
		2.2.1. Red institucional Universidad Univer 9,926-15,270 C.web 2008	
	2.3. De absorción de demanda	2.2.2. Especializada Centro Universitario Angloamericano 26,550 C tel. 2008 Centro Educativo Lipiro 9,980-10,430 web 2007 Instituto Vocacional Enrique Díaz de León 9,980-10,430 web 2007	
		2.3.1. De inspiración religiosa Instituto de Estudios Superiores de Autlán (IESA) 3,575 tel. 2008	
		2.3.3. Especializada Centro de Estudios Lanspiac (ND) Universidad Tecnológica de Guadalajara (UTEG) 5,775-6,545 web 2007 Centro de Estudios Universitarios Columbia 4,200-4,900 tel. 2008 Computrade 8,658 C web 2008 Instituto de Enseñanza Básica Técnica Media y Superior Tercer Milenio (ND) Universidad Internacional (UI) 5,340 tel. 2008 Centro Universitario Torres Andrade (ND) Universidad de Especialidades (UNE) 8,032-13,000 Centro Universitario Azteca 4,080 tel. 2008 Universidad de Estudios Académicos Américas 5,340 tel. 2008	
	Matrícula 19% 9,866/52,449		

Fuente: elaboración propia con datos de Gama (2010)

En un ejercicio de prospección Gama (2010), señala que la tasa promedio en términos de matrícula para las IES consolidadas ha sido del 27%, pero que dentro de los subtipos las tradicionales tienen una tasa negativa del 13%. En las IES emergentes se observó un acelerado crecimiento en creación de nuevos establecimientos (228%), como en expansión de matrícula (1,133%). En los subtipos, el de absorción de demanda es el que registró el mayor crecimiento (periodo de 1995-1999), en creación de nuevos establecimiento con una tasa promedio de 406% y 1,213% en expansión de matrícula. Este escenario plantea un crecimiento moderado para el grupo de las consolidadas, y altos índices

de crecimiento para el subtipo de absorción de demanda, del cual se tiene poca información relacionada con la calidad de los servicios que oferta.

Tabla 12 Resultados de porcentajes de crecimiento por grupos de Gama (2010)

Trayectoria social	Orientación social	Estructura y oferta académica
Grupos	Tipos	Subtipos
1. Instituciones consolidadas o en proceso de consolidación	1.1. De élite	1.1.1. Tradicional -13%
		1.1.2. De inspiración religiosa
		1.1.3. Red institucional
Tasa de crecimiento 27%	1.2. De atención a grupos intermedios	1.2.1. De inspiración religiosa
		1.2.2. Especializada
2. Instituciones emergentes	2.1. De élite	2.1.1. De inspiración religiosa
		2.1.2. Red institucional
		2.1.3. Especializada
	2.2. De atención a grupos intermedios	2.2.1. Red institucional
		2.2.2. Especializada
		2.2.3. De inspiración religiosa
Nuevos establecimientos 228% Expansión de matrícula 1,133%	2.3. De absorción de demanda NE 406% EM 1,213%	2.3.1. De inspiración religiosa
		2.3.2. Especializada
		2.3.3. Especializada

Fuente: elaboración propia con datos de Gama (2010)

“El desarrollo del sistema de educación superior y la forma en que es regulado el subsistema público han coadyuvado en la estructuración de ofertas educativas particulares en ciudad de Guadalajara (...) estos elementos determinan las alternativas disponibles a las que se enfrenta el individuo al momento de decidir el tipo de IES a la que ingresará para estudiar, (...) son las diversas combinaciones que puedan establecerse entre las formas de desarrollo y de relaciones entre los dos subsistemas, y las formas y tipos que pueda presentar la forma en que se regula la educación superior privada las que inciden en la decisión individual” (Elías, 2010)

En cuanto a los avances en materia de evaluación externa y acreditación se insta a que estos procesos se generalicen hacia la educación superior privada, la cual muestra un evidente rezago, se apela a la obligatoriedad y a la transparencia en los resultados para fortalecer el aseguramiento de la calidad, la transparencia institucional y la rendición de cuentas, mediante la adecuación de la ley de Educación Superior (de la Garza, 2013).

3



Capacidad institucional y aseguramiento de la calidad en educación superior

TEORÍA DE LAS ORGANIZACIONES

La Teoría de las organizaciones, es una parte de las ciencias sociales, que no se considera una disciplina robusta, es decir sus predicciones sobre la realidad no se cumplen siempre de manera precisa. Sus diagnósticos y prescripciones son solo aproximaciones, explicaciones probables de los fenómenos organizacionales y sugerencias sobre posibles soluciones. Esta teoría no ha logrado desarrollar un cuerpo de conocimiento exacto y preciso que permita diseñar y operar organizaciones de manera infalible, debido a su naturaleza multivariable, a la interrelación empírica de una multitud de variables que la hacen compleja, particular y diferente a todas las demás, por lo que ésta teoría nos sirve por su función heurística, para descubrir lo que está mal en una organización concreta y cómo puede ser corregido (Vergara, 2012).

En este apartado se ofrece lo que es una organización, los elementos que la componen y la forma en que ésta funciona, en el entendido que este trabajo en ciernes involucra el análisis de la capacidad institucional de una organización. Los gobiernos se constituyen como organizaciones que deben trabajar de manera eficaz y eficiente para proporcionar los resultados que requiere la sociedad, en materia de salud, educación, seguridad y bienestar de la sociedad en general.

Las organizaciones funcionan de acuerdo a reglas o normas, que tienen el propósito de regular su operatividad, este conjunto de reglas se conocen como instituciones. Una organización es un conjunto de individuos que trabajan de manera coordinada para alcanzar determinados objetivos que se comparen por todos los miembros de la organización (Vergara, 2012). Es por eso, que si se analiza una organización, buscando conocer que puede hacer y cómo lo hace, se analizan sus normas o reglas, ya que éstas son determinantes para determinar el desempeño de las instituciones.

Las organizaciones tienen cuatro elementos clave: la estructura, los seres humanos que la ocupan y operan, las decisiones que se toman

y el entorno o contexto en el que coexiste, estos cuatro elementos nos dan una visión completa del fenómeno organizacional (Vergara, 2012).

Ilustración 16 Elementos organizacionales



Fuente: elaboración propia

LA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

Una estructura está dada por una forma jerárquica determinada y un proceso de trabajo específico, establece las responsabilidades jerárquicas y ordena el trabajo interno. Una estructura muestra la forma de la pirámide organizacional, determinada por el diseño de los niveles jerárquicos: una línea de autoridad vertical, típico de las organizaciones públicas, o una línea de autoridad matricial, en la que un individuo está sujeto a la autoridad de distintos jefes. El proceso de trabajo es simplemente el proceso de elaboración de un producto o servicio, regulado por las normas y reglamentos de la organización. En forma llana, la estructura indica qué debe hacerse, quién debe hacerlo y cómo se debe hacer (Vergara, 2012).

Esta investigación está centrada en una organización pública, por lo tanto, el análisis gira en torno a las características atribuidas al concepto de burocracia dado por Weber. Las burocracias tienen dos

características esenciales: la racionalidad instrumental y el conocimiento técnico, éstas dos características describen la naturaleza del proceso de trabajo. La toma de decisiones de los cuerpos burocráticos operan bajo la racionalidad instrumental: la adecuación de los medios a fines. Los conocimientos técnicos especializados son esenciales para realizar el cálculo de ajustar los medios a los fines.

Considerar el avance de la racionalidad científica (Cournot, Saint-Simon y Comte) (la Tecnocracia, el poder de los expertos técnicos), la racionalidad limitada de Simón, por la naturaleza incompleta y fragmentada del conocimiento.

El papel de los profesionales en el ámbito de la educación, los grupos profesionales sí desempeñan un papel clave en la definición de la implementación. El profesionalismo se ha aplicado a aquellas áreas en las que se encuentra poder profesional: principalmente la salud, educación y los servicios de asistencia social.

Illich, Wilding, Dunleavy

LA RELACIÓN DE AUTORIDAD Y EL COMPORTAMIENTO INSTITUCIONAL: EL TRIÁNGULO DE CLARK: NIVEL MACRO

La intervención gubernamental en los asuntos universitarios justificados en la búsqueda de calidad a través de la restricción de recursos colocaron a la gestión universitaria en los primeros lugares de la agenda. A partir de los años setentas, las políticas públicas en materia de educación se han orientado a influir en la gestión de las instituciones educativas, por medio de dos procesos fundamentales: la planeación y la evaluación .

El tema de esta investigación involucra a varios actores, directos e indirectos. La operacionalización de la perspectiva analítica implica que se identifiquen los elementos que conforman el fenómeno de la evaluación, en específico la del reconocimiento para el aseguramiento de la calidad. El fenómeno de investigación se da en un espacio denominado campo o contexto organizacional (Rosas, 2008), en el

que operan dos ámbitos, lo público y lo privado, representados por la relación entre el Estado y las IES privadas, en un contexto de mercado, observadas a partir de las ideas de legalidad/legitimidad y calidad respectivamente.

En un contexto de política gubernamental enfocada al aseguramiento de la calidad, este capítulo aborda el tema de los mecanismos para el aseguramiento de la calidad desde la acción gubernamental, para analizarlos desde diferentes perspectivas teóricas como los elementos que componen el esquema de análisis. Retomando para su tratamiento dos aristas: la capacidad institucional (Rosas, 2008) y el enfoque teórico del neo-institucionalismo de DiMaggio y Powell (1999), en el que “los individuos procuran maximizar su conducta hacia ordenamientos prioritarios estables y consistentes, pero lo hacen (...) en presencia de límites cognoscitivos, información incompleta y dificultades en el seguimiento y capacidad para hacer cumplir los acuerdos” (pág. 36). En este enfoque las instituciones surgen y persisten cuando le otorgan más beneficios a la creación y mantenimiento que a los costos de transacción (costos de negociación, ejecución y cumplimiento).

En este sentido, cuando el objeto de estudio es la relación organizacional, se conjugan elementos de intercambio en el que los sujetos involucrados hacen uso de su racionalidad. La transacción es la unidad primaria de análisis, ya que las partes en un intercambio buscan economizar en los costos de transacción, porque en el contexto en que se desenvuelven, la información es costosa, existe el oportunismo y la racionalidad es acotada.

La nueva economía institucional de acuerdo a North, 1986 (citado en DiMaggio y Powell) sostiene que las instituciones son regularidades en interacciones repetitivas (...) costumbres y reglas que proporcionan un conjunto de incentivos y desincentivos para los individuos, acuerdos sociales que reducen los costos de transacción. El nuevo institucionalismo le da hincapié a la relación entre estabilidad y legitimidad y el poder de los acuerdos comunes implícitos. La conceptualización del ambiente del nuevo institucionalismo está

centrada en sectores o áreas organizacionales, en los que los ambientes tienen una influencia más sutil y permean a los actores cambiando la visión del mundo y las categorías de la estructura acción y pensamiento.

Un campo organizacional es el conjunto de organizaciones que integran un área de la vida institucional, este campo organizacional está inserto en un contexto con capacidad de moldear las acciones de las organizaciones para lograr su supervivencia (Goodin, 2003) (DiMaggio & Powel). En este campo organizacional, las organizaciones interactúan e inciden en su comportamiento, de forma directa o indirecta. En el mismo sentido, Grindle y Forss y Venson argumentan la idea de red de organizaciones en un contexto relacional y normativo ubicado a un nivel macro (Rosas, 2008), más enfocado a la capacidad institucional que puede ser determinada o influida por la red organizacional, el entorno económico, político y social dentro del cual se enmarca un sector público o programa público.

En el objeto de investigación de este trabajo en ciernes, el campo organizacional se da en tres niveles, un contexto internacional determinado por los procesos de unificación y los rankings internacionales; a nivel federal está compuesto directamente por la SEP, el CONACyT y las agencias externas como la ANUIES, la FIMPES, el COPAES, los CIEES, ya que forman parte del contexto y han moldeado y caracterizado al campo organizacional en su conjunto.

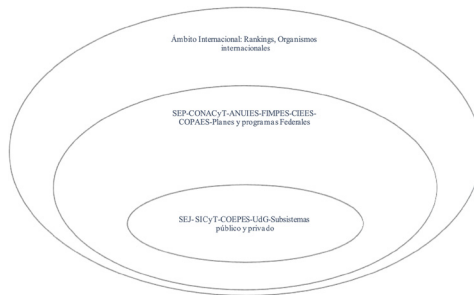
A nivel estatal lo conforman la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología (SICYT), el COEPES, la Universidad Pública Autónoma: la Universidad de Guadalajara, y las IESP.

Elementos:

- El Estado representado por los directivos y representantes de las organizaciones con facultad de otorgar un RVOE, SEP en el ámbito federal y estatal, la SICYT (estado de Jalisco), y las universidades estatales que incorporan y validan a las Instituciones de Educación Superior Privadas.

- El Sistema de Educación Superior está compuesto por diferentes elementos que interactúan entre sí y que conforman en su conjunto este sistema, lo integran normativas, organizaciones civiles y gubernamentales en diferentes ámbitos, así como un conjunto de subsistemas. Los subsistemas están compuestos por universidades, institutos autónomos, indígenas y tecnológicos, todos ellos sujetos en diferentes niveles a las normas y decisiones públicas. Entre los subsistemas se encuentran las Instituciones de Educación Superior Públicas y Privadas que por obligación sus programas operan únicamente cuando se sujetan al otorgamiento del RVOE, y que voluntariamente tienen la opción de acreditarse o evaluarse mediante organismos acreditados por COPAES o los CIEES.
- Dentro de las Instituciones de Educación Superior coexisten actores y procesos que forman parte del campo organizacional al erigirse como elementos clave dentro de las funciones sustanciales y adjetivas del espacio universitario, ya que son sujetos de evaluación de los diferentes programas públicos, así como de los organismos diseñados para ese fin: en términos de función adjetiva está la gestión educativa, en la cual se determinan procesos y actividades que influyen de manera directa en la calidad; en cuanto a las funciones sustantivas, dentro de la enseñanza e investigación se ubica a la planta académica, los alumnos y los egresados.

Ilustración 17 Campo organizacional del fenómeno de la acreditación y evaluación (Macro)



Fuente: adaptado de Rosas (2009)

Hablar de Estado para los fines de este trabajo es hacerlo en un sentido estrecho, el que lo reconoce como un actor con capacidades, normas, reglas y relaciones institucionalizadas, el cual asume diferentes posturas de acuerdo al tiempo y contexto histórico, en este sentido como estado evaluador, el cual surge con mayor fuerza en la década de los ochentas con las diferentes políticas educativas tendientes a influir en la gestión de las instituciones educativas (Neave, 2001) (Kent, 2012).

El estado evaluador surge por la necesidad de mayor eficiencia y calidad, términos que se acuñaron desde una lógica de mercado (Neave, 2001), en la cual se opta por estrategias como la del New Public Management, en la que se privilegia la racionalización y eficiencia en la asignación y gestión de recursos públicos, y se busca incentivar la absorción de demanda de educación por medio de la iniciativa privada. En este contexto, el Estado busca formas más eficientes de regulación ante la creciente demanda de educación superior.

Una forma de explicar la relación entre el estado regulador, el funcionamiento de los sistemas de educación superior y la lógica de mercado que ejerce sus propias tendencias es la visión conceptual de Clark (1991), en la cual imperan tres tipos de coordinación, la del

mercado, la profesional y la estatal. El triángulo de Clark es uno de los modelos más influyentes que permite el análisis resistente de las relaciones entre el gobierno y la autoridad en la educación superior. México se considera con la particularidad de poseer un sistema académico nacional con fuertes tendencias a la centralización de las directrices públicas, diferenciando la regulación entre subsistemas, fuertemente enfocado al acceso/cobertura y la calidad, y dependiendo de mecanismos de mercado para su coordinación.

Ilustración 18 Relaciones de autoridad en el SES, triángulo de coordinación de Clark

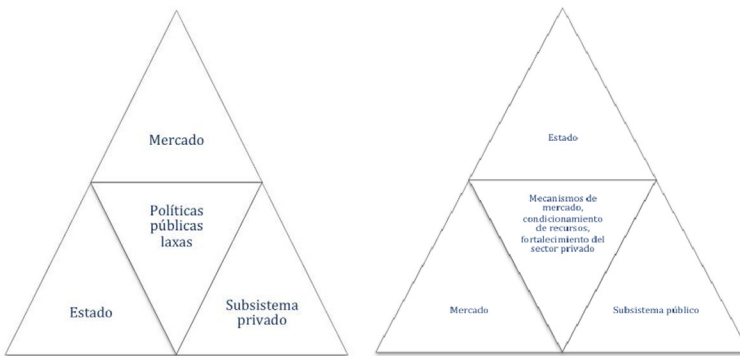


Fuente: tomado de Clark

De acuerdo al autor, el sistema de coordinación que impere, será el que caracterice las relaciones entre todos los actores involucrados. Lo que se observa es que se han implementado políticas públicas que incentivan la competición por recursos, mayor regulación hacia las instituciones de educación superior públicas, en contraste con reglamentación laxa hacia las instituciones de educación superior privada (Acosta S. , 2005; Elías, 2010; Gama, 2012; Kent & Ramírez, 2002; Rodríguez, 2014; de la Garza, 2013); restricción en el financiamiento público a la

educación superior pública, auspiciando así el rápido crecimiento del sector educativo privado (Clark, 1991). Las presiones que se ejercen sobre los sistemas contemporáneos de educación superior generan cierto tipo de comportamientos y respuestas complejas que no es posible delimitar en forma clara por el triángulo, ya que las formas de coordinación que operan en el problema observado no son del todo excluyentes de acuerdo a lo planteado por Clark (DiMaggio & Powel). A decir, un desplazamiento hacia una coordinación del estado utilizando mecanismos de mercado en el sistema de educación superior que pone sobre la mesa el debate de temas como la mercandización, privatización de la educación; en la que se plantea la educación como un servicio que se ha considerado y defendido como un bien público (Brunner & Uribe, 2007).

Ilustración 19 Relaciones de autoridad de Clark diferenciada por subsistema.



Fuente: elaboración propia con datos de Clark, 1991

El carácter público o privado de la educación superior se analiza mediante el papel que el estado juega respecto a la educación superior. Por una parte se apela a los beneficios sociales (Brunner & Uribe, 2007) de la intervención del estado en el financiamiento en la educación superior y la regulación de fondos públicos, y por otro se

argumenta que la educación superior provee de beneficios privados a los individuos, por lo que no debería considerarse el financiamiento público a un beneficio privado.

Sin profundizar en el debate que han generado estas dos posturas, este trabajo se acoge a la perspectiva que asume a la educación superior como un bien de interés público, en el cual el Estado asume un rol más protagónico y activo en el aseguramiento de la calidad académica, dotando de información a la ciudadanía del estatus de calidad de los servicios educativos. En este sentido, su intervención se justifica principalmente para asegurar la calidad y el acceso a todos los individuos a servicios educativos que tienen características de bienes post- experienciales y por los beneficios de contar con una sociedad educada en cantidad y calidad (Elías, 2010).

ORGANIZACIÓN Y TEORÍA DE LAS CAPACIDADES INSTITUCIONALES

Para Corona (2002), la cultura de una institución designa un sistema de significados compartidos entre los miembros, lo que genera una serie de acuerdos sobre lo que es un comportamiento correcto y significativo; esto incluye las normas formales y los códigos de conducta no escritos que modelan las prácticas sociales, las cuales al hacerse lo suficientemente regulares y continuas, se institucionalizan.

La institucionalización, entendida como el conjunto de prácticas regulares y continuas, sancionadas y sostenidas por normas, constituyen la base en la estructura de las organizaciones (Corona et al, 2002), este proceso es importante para la evaluación, porque lo instituido es lo que se evalúa y está sujeto a cambios o mejoras. En este sentido los factores fundamentales del proceso de institucionalización, respecto a la mejora, consideran el cambio institucional, el cual tiene dos elementos indispensables; el primero lo constituye la voluntad política y disposición al cambio; el segundo es la identificación de resistencias.

La teoría de las capacidades institucionales está relacionada con un aspecto central del estudio de la administración pública respecto a la capacidad de los gobiernos para diseñar y aplicar políticas dedicadas

a resolver problemas públicos, entendiendo como problema público un asunto o demanda que el gobierno ha seleccionado como objeto sobre el que debe actuar. Esta metodología permite valorar la habilidad de las instancias gubernamentales, en este caso la SICyT, para mejorar las funciones y resolver problemas públicos, así como la capacidad que tiene para movilizar o adaptar sus instituciones para dar respuesta a algún tipo de problema.

La capacidad institucional son las habilidades con las que cuenta una organización para alcanzar sus objetivos de forma eficiente y eficaz en un contexto determinado (Rosas, 2008) (Grindle, 1997), en este sentido para alcanzar un objetivo como el de la reformulación del RVOE como marco normativo que asegure la calidad de programas educativos, es necesario realizar un análisis de las capacidades de la unidad responsable de realizar el proceso, para determinar en cierta forma el alcance y limitaciones en los que se puede circunscribir el marco regulatorio en cuestión.

La capacidad institucional o de gestión pública, se construye bajo la premisa de que “ni los mercados ni las democracias pueden funcionar bien a menos que los gobiernos sean capaces de diseñar y poner en marcha políticas públicas apropiadas, administrar los recursos equitativamente y responder efectivamente a las demandas ciudadanas para el bienestar social” (p.122) aunque se redefine constantemente y ha tenido diversos planteamientos, la definición que se adopte es la que determina lo que se va a valorar, tomando en cuenta que se explora estando asociada a otros poderes del Estado y a otros ámbitos de gobierno, en un contexto socio histórico específico caracterizado por un sistema económico, político y social particular, con relaciones y actores sociales, inserta en un entorno internacional (Rosas, 2008).

COMPONENTES DE LA CAPACIDAD INSTITUCIONAL

Está compuesta por dos subtipos: administrativo y político, la capacidad administrativa y la capacidad política son los pilares sobre los que se estructura la capacidad institucional, es decir, cualquier evaluación de capacidad debe considerar que la capacidad o desarrollo de la

capacidad institucional debe avanzar en estas dos vías, la capacidad administrativa estatal y la relación que ésta tenga con los grupos sociales, el entorno y la ciudadanía en general enmarcada en una normativa jurídica, reglas y costumbres (Rosas, 2008).

Ilustración 20 Tabla de subdimensiones y tipos de la capacidad institucional

Subtipos	Dimensiones	Descripción
Capacidad administrativa	Recursos Humanos	Número, variedad y cargos de funcionarios.
		Factores organizativos y de procedimiento de recursos humanos: reclutamiento, promoción, salarios y escalafón.
		Formación y capacitación de los recursos humanos, así como desarrollo del aparato organizacional estatal.
		Concentración de expertos a partir del reclutamiento basado en el mérito.
		Oportunidades ofrecidas mediante promociones y ascensos dentro de una carrera profesional de largo plazo.
	Sistema de premios y castigos.	
	Capacidad individual de los actores responsables de tareas, en términos de información, motivación, conocimiento, comprensión y destrezas requeridas.	
	Organización	Recursos financieros disponibles y necesarios para la realización de las tareas previstas.
		Responsabilidades, propósitos y funciones de la organización; estructura y distribución de funciones y responsabilidades; forma de organización; autoridad jurídica para hacer que otras instituciones acaten sus programas; sistemas de gestión para mejorar el desempeño de tareas y funciones específicas; relación, coordinación y colaboración intergubernamental; tipo y características de las políticas y programas que se diseñan y aplican; leyes, normas y, en general, “reglas del juego” que gobiernan las relaciones entre los actores involucrados.
		Interacción enmarcada en reglas, normas y costumbres que establecen los actores del Estado con los actores socioeconómicos y con aquellos que operan en el contexto internacional.
Capacidad Política	Normas	Participación política: quiénes participan y cómo lo hacen.
		Negociación: voluntad política entre los actores y sus formas de negociación.
		Lucha de poder: grado en que los actores aceptan la distribución existente del poder.
		Voluntad política o disposición al cambio.
		Identificación de resistencias.

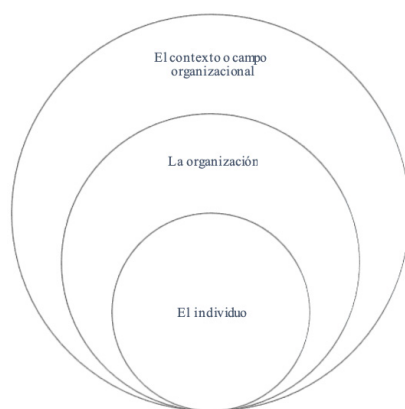
Fuente: elaboración propia con datos de Corona (2002) y Rosas (2008)

NIVELES DE CAPACIDAD INSTITUCIONAL

Dentro de este marco teórico, Grindle (citado por Rosas, 2008), señala que dentro de la capacidad institucional se deben establecer niveles de capacidad, que van desde el nivel micro hasta el más macro: “los recursos humanos dentro de la organización que se va a analizar, la propia organización, el conjunto de organizaciones con las cuales se

relaciona para funcionar efectivamente, el contexto institucional del sector público, y finalmente, el entorno económico, político y social dentro del cual se enmarca el sector público” (p.130), identificando tres niveles: el micro: el nivel individual; el meso: la organización y el macro: el contexto institucional.

Ilustración 21 Niveles de capacidad institucional



Fuente: adaptado de Rosas, 2008

El nivel micro o del individuo es el relacionado al recurso humano dentro de cada organización, está centrado en las habilidades y aptitudes individuales, capaces de determinar la actuación de funciones dentro de la organización. El nivel meso se centra en la organización, específicamente en la capacidad de gestión, es en este nivel que se puede “construir capacidad en particular en los sistemas de gestión para mejorar el desempeño de tareas y funciones específicas de la organización y del conjunto de organizaciones con las cuales se relaciona para funcionar efectivamente” (p.132).

En el nivel macro se involucran a las instituciones y al entorno económico, político y social dentro del cual se enmarca el sector público, considera las redes de organizaciones insertas en un contexto institucional más amplio. De ahí que, “el éxito de una política dependen

de las instituciones y el entorno económico, político y social dentro del cual se enmarca el sector público; así como de las redes, organizaciones e individuos que se encuentran en dicho sector. (...) depende también de su aceptación por parte de los ciudadanos, empresarios y organizaciones no gubernamentales.” (p.132).



Ilustración 22 Componentes y niveles de la capacidad institucional

Fuentes: tomado de Rosas (2008)

Para finalizar, la capacidad institucional se caracteriza por componentes y niveles, que tienen formas particulares de expresión. A nivel micro se expresan por el número de recursos humanos con que cuenta la organización, las características de estos RH, el tipo de contratación, el tiempo de dedicación, la idoneidad del perfil; la forma de reclutamiento, la promoción, el ascenso, los salarios, el escalafón, la capacitación y los sistemas de premios y castigos. En el nivel meso, que corresponde a la organización, la capacidad administrativa se expresa en los recursos establecidos para la ejecución de las tareas previstas, en las responsabilidades, propósitos y funciones de la organización; en la cooperación y coordinación de las organizaciones ubicadas tanto en el mismo como en diferentes niveles; en la autoridad jurídica para hacer que otras instituciones acaten sus programas; en las características de

la políticas y programas que diseñan y ejecutan; en el marco regulativo y en las “reglas del juego” que emergen de la relaciones entre los actores involucrados. La capacidad política se refleja en la participación política de los actores, en las formas en que negocian y en la lucha de poder, revelada a través de la aceptación por parte de los actores de la distribución existente de poder (Rosas, 2008).

Para realizar la evaluación de la capacidad institucional de la SICyT se decidió abordar solo las formas que se consideran clave para el proceso del otorgamiento del RVOE, de acuerdo a la recomendación de Rosas (2008): “Ante este abanico de formas, quienes realicen evaluaciones de la capacidad institucional deben decidir si abordan todas éstas o seleccionan sólo aquellas que pueden ser representativas o claves para una política pública.” (p.133).

Para este trabajo se seleccionaron los dos componentes de capacidad institucional: la capacidad administrativa y la capacidad política. La capacidad administrativa es la que abarca en el nivel micro al individuo representado por los recursos humanos e infraestructura disponible; y el nivel meso que incluye a la organización representado por su estructura formal y normatividad. En el componente de capacidad política a un nivel macro, que considera el contexto institucional, se consideró que el resultado del desarrollo de las políticas de coordinación dieron como resultado la instrumentación del proceso de reconocimiento y evaluación de los planes y programas, por lo que constituye el tercer recurso a analizar:

1. La estructura formal y la normatividad institucional que establecería los roles de los diversos actores para desarrollar las actividades relacionadas con el reconocimiento de validez oficial de estudios entre los particulares, las IES privadas y la SICyT, considerando para este fin, la estructura funcional, las funciones, facultades, atributos formales de los responsables, así como el marco regulatorio correspondiente y los incentivos que este genera para todos los actores.

2. Los recursos humanos y la infraestructura disponibles, los cuales se conformarían por toda la plantilla administrativa, los evaluadores e infraestructura de la Unidad de RVOE, considerando la preparación académica, la experiencia, el equipamiento, los espacios y servicios para realizar sus actividades relacionadas con el servicio y el otorgamiento del reconocimiento de validez oficial.

3. El proceso de RVOE, el cual contendría desde los lineamientos considerados como prioritarios, hasta las concepciones de calidad que reflejarían los intereses y actitudes de directivos y órganos de decisión colectiva; la voluntad política e identificación de resistencias (Corona, 2002) y la disponibilidad presupuestal. El resultado de estas decisiones constituyen el abanico de oferta a la que tiene acceso los estudiantes que buscan un espacio en la educación superior privada (Elías, 2010).

NIVELES, DIMENSIONES Y EJES DE ANÁLISIS DE LA CAPACIDAD INSTITUCIONAL

Para definir y construir el análisis de la capacidad institucional de la SICyT en el rediseño del proceso del RVOE como política pública que busca contribuir al aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior privada se eligieron las dimensiones y ejes que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 13 Niveles, dimensiones y ejes de análisis de la capacidad institucional de la SICyT en el proceso del RVOE

Nivel	Dimensión	Ejes de análisis
Micro	Individuo: recursos humanos dentro de la organización	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades y aptitudes de los recursos humanos para el otorgamiento del reconocimiento. Incluye la formación requerida para desarrollar las actividades propias del área de RVOE. - Experiencia previa en gestión con instituciones de educación superior. - Trayectoria laboral y profesional anterior. - Formas de contratación. Se refiere a la forma en que el personal ingresó al área de RVOE. - Funciones. Actividades que realiza el personal dentro del área de RVOE. - Percepción de la calidad de la educación. Examina cómo se conceptualiza la calidad en la educación superior.
Meso	Organización: áreas, tareas y funciones orientadas al otorgamiento de RVOE	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura formal de la organización de la Unidad de RVOE. Comprende las áreas y cargos diseñados por la organización como responsables directos del otorgamiento del RVOE. - Características de los mandos directivos, cuerpos de evaluadores y miembros de COEPES. Corresponde a los sujetos responsables de tomar decisiones respecto al RVOE y cuya función influye directamente en el proceso y sus resultados. - Funcionamiento de las áreas de RVOE. Incluye las estructuras internas encargadas directamente de esta actividad. - Experiencia real en la dinámica de gestión del proceso de RVOE. - Percepción de los participantes sobre la dinámica del proceso de RVOE.
Macro	Contexto institucional: marco en el cual se realiza el proceso de RVOE	<ul style="list-style-type: none"> - Misión. Analiza la inserción de la calidad en la misión institucional. - Políticas específicas. Revisa si la institución posee o sigue una política de calidad plasmada en documentos oficiales, tales como planes, programas o manuales. - Marco Jurídico. Comprende el marco normativo que regula el proceso de RVOE. - Fuentes de financiamiento. Considera el presupuesto designado a las actividades de RVOE. - Sistemas de retribución o incentivos a los diferentes actores. Incluye los mecanismos de incentivo para quienes colaboran en el proceso de RVOE. - Voluntad política y disposición al cambio. - Identificación de resistencias.

Fuente: adaptada a los fines del estudio con datos de Corona (2002) Rosas (2008) y Sánchez (2016) (Sánchez, 2016)

LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

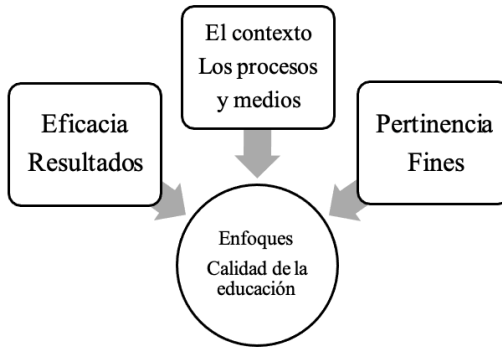
El aseguramiento de la calidad se entiende como las políticas, procedimientos y prácticas que son diseñadas para alcanzar, mantener o mejorar la calidad como es entendida en un contexto específico (EC, 2017). Ahora bien, para entender el concepto de calidad en un contexto específico, es preciso realizar acercamientos para analizar el concepto de calidad, estos acercamientos pueden realizarse desde dos dimensiones: la intrínseca, relacionada con ideales de búsqueda de la verdad y conocimiento; y la extrínseca, que se deriva de las relaciones

que se establecen entre los actores que participan en el campo de la educación superior y responde a circunstancias económicas, políticas y sociales del contexto en que se encuentra inmersa (Buendía, 2007).

La adopción de una definición encierra visiones de la sociedad, la vida y la educación, así como una postura política, social y económica. Constituye una comparación entre una realidad observada y una realidad ideal. En este sentido el concepto de calidad es un referente de significados históricamente producidos, ya que se percibe y se valora en cada situación y requiere de la referencia de algo para darle un significado (Blanco, 2013).

Desde la década de los noventa la “calidad en la educación” se ha trabajado desde tres enfoques o dimensiones, la calidad entendida como eficacia en la que una educación de calidad es la que logra que los alumnos aprendan lo que se supone que deben de aprender, es decir, lo que se establece en los planes y programas curriculares, en un ciclo o nivel escolar, este enfoque primicia los resultados del aprendizaje efectivamente alcanzado por la acción educativa; en el segundo enfoque se considera lo que se aprende en el sistema y su pertinencia en términos individuales y sociales, la calidad de la educación con pertinencia es la que sus contenidos responden a lo que los individuos requieren para desarrollarse como personas en los planos, moral, intelectual, afectivo, moral y físico, para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la sociedad, este enfoque privilegia la acción educativa; el tercer enfoque, considera la calidad en los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su educación, en este sentido, una educación de calidad es la que ofrece a los alumnos un adecuado contexto físico para el aprendizaje, desde estrategias, docentes preparados, buenos materiales de estudio y trabajo, etc., en esta dimensión o enfoque esta de relieve el análisis de los medios empleados en la acción educativa (Carrillo-Landazábal, Pons, & Villa, 2010).

Ilustración 23 Enfoques de la calidad de la educación



Fuente: elaboración propia con datos de Carrillo-Landazábal et al (2010)

También se ha asociado a la ausencia o presencia mínima de defectos en los servicios prestados (Llanio, Dopico, & Sueros, 2011); como excelencia, ajuste a las especificaciones, como valor y calidad como satisfacción de los usuarios (Maldonado, Guillén, Carranza, & Ramírez, 2013).

La conceptualización de calidad en la educación, es variada y no existe consenso (Kent, 2003) (Latapí, 2007) (Marúm, 2012) (Olaskoaga, González, & Barrenetxea, 2014)). El mayor logro después de más de dos décadas de debates es la afirmación de la diversidad semántica de la noción de calidad y la concepción de los diferentes significados atribuidos al término (Kent, 2003; Olaskoaga et al. 2014).

En la revisión del estado del arte se evidencia la complejidad del término, lo polisémico de su concepción y la dependencia con el contexto y los agentes involucrados, en este sentido y bajo esta premisa, el trabajo de Harvey, Green y Astin ha sido ampliamente acuñado por un buen número de trabajos, porque recoge en diferentes definiciones la concepción de calidad a la que los sujetos se orientan (Buendía E. A., 2007; Marúm, 2012; Olaskoaga, Marúm, Rosario, & Perez, 2013; Olaskoaga, González, & Barrenetxea, 2014).

La clasificación de las concepciones de calidad institucional de Harvey y Green (1993), explora la naturaleza del concepto de calidad en relación con la Educación superior, es un concepto relativo en dos sentidos, la calidad es relativa al usuario del término y las circunstancias en las que se invoca. La educación superior es una arena en la que confluyen varios stakeholders con sus diferentes perspectivas sobre la calidad.

La calidad como concepción puede juzgarse en términos absolutos –una norma determinada o sin un umbral, se juzga de acuerdo a los procesos que resultan en los resultados deseados o esperados. La literatura asocia el concepto de calidad con lo que es bueno y vale la pena, de acuerdo con esto, “vincular una actividad a la calidad puede servir para validarla o justificarla independiente de lo que signifique la noción de calidad”

Son cinco enfoques de la calidad vista como: excepción y prestigio, perfección, aptitud para un propósito previamente establecido, valor agregado, valor por dinero y transformación.

LA CALIDAD COMO EXCELENCIA Y CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS

La calidad es entendida como algo que es evidente por sí mismo, y que no requiere medirse o analizarse. Sin embargo, existe una versión más operativa de este concepto la calidad como el cumplimiento de las normas académicas: muchos profesores todavía creen que su trabajo consiste en asegurar que los estudiantes alcancen niveles razonables (estándares) de dominio en las materias que enseñan.

LA CALIDAD COMO PERFECCIÓN O CONSISTENCIA

Esta manera de entender la calidad está estrechamente relacionada con el control estadístico de procesos, concepción muy común en la industria. Calidad implica la reducción de la variabilidad de los resultados de los procesos que se llevan a cabo en una organización.

LA CALIDAD COMO APTITUD PARA EL USO

Desde esta perspectiva, la calidad es un atributo subjetivo otorgado por aquellos que adquieren y utilizan los productos y servicios. Calidad en la educación superior se entiende como el grado en que se ha logrado cumplir las expectativas de los interesados externos, como los graduados o los empleadores.

LA CALIDAD COMO VALOR POR SU DINERO

Esta es una idea que se ha extendido junto con la doctrina de la Nueva Administración Pública y su premisa de que cualquier actividad que recibe fondos públicos deben rendir cuentas por el uso que se hace de ellos.

LA CALIDAD COMO TRANSFORMACIÓN

Este concepto vincula el concepto de la calidad con la medida en que la educación es capaz de transformar a los estudiantes, dotarlos de los conocimientos y habilidades que no tenían o, inculcando en ellos capacidades para la toma de las decisiones correctas acerca de su propio proceso de educación, empoderándolos con la conciencia y la confianza de poder hacerlo.

Ilustración 24. Definiciones de Calidad de Harvey desde la globalización



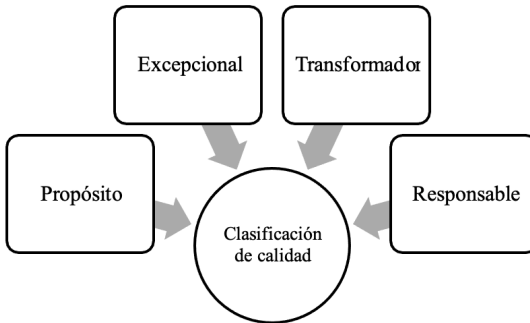
Fuente: elaboración propia con datos de Buendía (2007)

De acuerdo a Olaskoaga et al. (2013) estos conceptos de calidad no son incompatibles entre sí, ni neutrales, reflejan diferentes posiciones en cuanto a los objetivos básicos de las instituciones de educación superior. Cada concepto esconde una idea diferente sobre la forma en que una universidad debe operar y sobre los valores que debe defender.

Desde los noventas la literatura ha presentado cinco categorías en forma consistente, estudios recientes revelan cuatro amplias conceptualizaciones de la calidad: calidad como propósito, excepcional, transformador y responsable. Las publicaciones recientes se inclinan hacia las definiciones de calidad desde las partes interesadas, consistente con cambios en el Reino Unido y Estados Unidos buscando fortalecer la confianza pública, mediante evidencia del aprendizaje de los estudiantes en lugar de confiar en los organismos para garantizar la calidad basada en adherencia a estándares predefinidos (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant, & Crawford, 2015).

En la calidad como propósito los productos y servicios institucionales se ajustan a una misión / visión declarada o a un conjunto de especificaciones, requisitos o estándares, incluyendo aquellos definidos por organismos de acreditación y / o regulatorios; la calidad excepcional busca que los productos y servicios institucionales logren distinción y exclusividad a través del cumplimiento de altos estándares; la calidad con un enfoque transformador determina que los productos y servicios institucionales producen cambios positivos en el aprendizaje de los estudiantes (dominios afectivo, cognitivo y psicomotor) y en el potencial personal y profesional; finalmente la calidad desde un enfoque responsable indica que las instituciones son responsables ante las partes interesadas por el uso óptimo de los recursos y la entrega de productos y servicios educativos precisos con cero defectos (Schindler et al, 2015).

Ilustración 25 Clasificación de calidad de Schindler



Fuente: elaboración propia con datos de Shindler et al, 2015

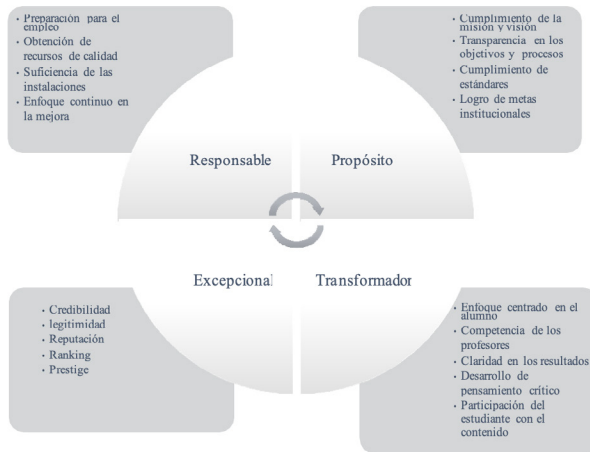
La segunda estrategia para definir la calidad es identificar indicadores específicos que reflejan insumos y resultados deseables, publicaciones y modelos para el aseguramiento de la calidad de la década pasada reflejan esta estrategia. En la revisión de más de 50 indicadores específicos de calidad los autores identificaron cuatro categorías: indicadores administrativos, soporte a estudiantes, de instrucción e indicadores de desempeño o rendimiento estudiantil. Las primeras tres categorías están relacionadas con los insumos deseados, mientras que la última está centrada en los resultados de aprendizaje (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant, & Crawford, 2015).

Los indicadores administrativos se refieren a indicadores de calidad relacionados a las funciones administrativas de una institución, incluyendo el desarrollo de una misión y una visión relevantes, el establecimiento de legitimidad institucional, el logro de estándares y objetivos internos / externos y la obtención de recursos para un funcionamiento institucional óptimo; los indicadores de soporte a estudiantes están relacionados con la disponibilidad y la capacidad de respuesta de los servicios de apoyo a los estudiantes; los de instrucción están relacionados con la relevancia de los contenidos educativos y

la competencia de los instructores; y finalmente los indicadores de desempeño de estudiantes son los relativos a la facultad y personal, y aumentos de conocimientos, habilidades y habilidades que conducen a un empleo remunerado (Schindler et al, 2015).

La definición adecuada de la calidad requiere dos estrategias, una amplia para orientar los objetivos y resultados centrales, y una estrategia específica para identificar indicadores de calidad que puedan utilizarse para evaluar si se han logrado los objetivos y resultados identificados. También requiere una cuidadosa consideración de las diversas perspectivas de las partes interesadas. El modelo conceptual de calidad de Shindler, ilustra las interrelaciones entre estas estrategias. el núcleo del modelo refleja la importancia de obtener perspectivas de las partes interesadas, lo que debería impulsar la definición de calidad y los indicadores utilizados para medir la calidad. La siguiente parte del modelo contiene cuatro amplias conceptualizaciones de calidad (calidad como propósito, transformación, excepcional y responsable). La parte externa del modelo contiene ejemplos de indicadores de calidad que podrían utilizarse para evaluar cada una de las conceptualizaciones amplias. En resumen, el modelo describe la importancia de un enfoque multifacético para definir la calidad, lo que requiere obtener perspectivas de los interesados para desarrollar una conceptualización amplia de la calidad y seleccionar con precisión indicadores específicos para medir esa conceptualización de la calidad (Schindler et al, 2015).

Ilustración 26. Modelo conceptual de calidad de Schindler



Fuente: (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant, & Crawford, 2015)

De acuerdo al modelo conceptual desarrollado por Shindler, Puls-Elvidge, Welzant y Crawford (2015), definir la calidad es un requisito previo importante para definir el aseguramiento de calidad. Aunque la definición de la garantía de calidad plantea algunos desafíos importantes debido a la amplia gama de definiciones existentes, existen algunos elementos estructurales comunes a través de las definiciones, muchas definiciones existentes enfatizan que el aseguramiento de la calidad es un conjunto de procesos, políticas o acciones realizadas externamente por agencias de aseguramiento de calidad y organismos de acreditación o internamente dentro de la institución (Agencia de Calidad para la Educación Superior, 2012). En segundo lugar, muchas de las definiciones existentes de garantía de calidad incluyen aspectos de calidad relacionados con la rendición de cuentas y / o la mejora continua. Las definiciones tradicionales de aseguramiento de la calidad se han centrado en la rendición de cuentas; Sin embargo, hay demandas crecientes para un mayor énfasis en la mejora continua también. Finalmente, algunas definiciones de aseguramiento de la calidad están construidas en términos generales (por ejemplo, “políticas

y procesos dirigidos a asegurar el mantenimiento y el mejoramiento de la calidad”), mientras que otros identifican aspectos específicos de calidad que serán garantizados. Desarrollar una definición más específica y multidimensional del aseguramiento de la calidad puede ser beneficioso para lograr una mayor transparencia y alineación con las definiciones de calidad desarrolladas en colaboración con las partes interesadas.

MODELOS TEÓRICOS DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En términos de marcos de evaluación, para Valenti y Varela (1997), se han expandido y multiplicado los mecanismos y procesos de evaluación: la autoevaluación y la evaluación institucional; la evaluación de la productividad científico-tecnológica, y la evaluación del impacto (estudios de seguimiento de egresados). Del mismo modo, las unidades de análisis pueden ser los individuos, los programas de formación, las instituciones y los egresados. La evaluación se puede realizar desde una perspectiva amplia en la que se evalúan no solo los resultados o impactos de una política o programa, sino también todas sus fases (Garrido et al., 2007). En este sentido cada organismo, actor o unidad involucra un tipo de evaluación de calidad, y cada una encierra su propia lógica y la asunción de ciertos indicadores.

Se ha destacado el carácter político de la evaluación, su capacidad como herramienta de seleccionar lo que se pretende evaluar y la posibilidad de influir en la orientación de los sistemas educativos (García, 2010). La evaluación de las políticas públicas es una tarea de las ciencias sociales, se basa en la racionalidad de los postulados, en la objetividad de los datos y en los métodos de análisis; pero se lleva a cabo en un contexto político, ya que lo que se evalúa es el producto de decisiones políticas. Permite valorar los impactos del quehacer gubernamental, para de esta manera pasar de la frontera de la ciencia social a temas de legitimidad política y de los efectos de la acción pública (Salcedo, 2011). En este sentido, se está frente al dilema de que los sujetos que ofrecen un servicio público son de hecho, actores privados, pero el servicio

educativo, independiente de la fuente de financiamiento requiere de regulación estatal que garantice su calidad.

TIPOS DE EVALUACIÓN

Existen muchos tipos de evaluaciones, para Garrido et al (2007) destacan dos: la evaluación tradicional por objetivos (sumativa) y la evaluación de procesos (formativa).

- La evaluación sumativa es la dependiente de resultados y se evalúa en qué medida los objetivos se transforman en resultados concretos y en el impacto de éstos en la sociedad, se realiza cuando termina la implementación del programa o política pública.
- La evaluación formativa es dependiente del proceso e incluye la valoración de las diferentes fases de desarrollo de una política, se efectúa mientras ésta se lleva a la práctica.

La evaluación del sistema educativo se puede realizar obteniendo la información de diferentes fuentes: medidas de rendimiento educativo; registros administrativos; revisión de expertos y la investigación educativa (García, 2010), y en cuanto al proceso, es deseable que sea participativo para que el ejercicio permita el desarrollo de una cultura por la calidad, esto significa que la evaluación con sentido de control gire hacia el fomento de la calidad, buscando la simplificación administrativa, con un enfoque hacia los resultados e impactos.

Los modelos de evaluación son diseños teóricos, metodológicos y operativos que integran instrumentos y técnicas de análisis de datos que pueden evaluar actuaciones o estrategias con la capacidad de mantener altos niveles de coherencia entre sí; desde esta concepción existen dos grandes tipos de modelos generales de evaluación: primero los modelos analíticos que se relacionan con paradigmas epistemológicos explicativos, por lo tanto funcionan para explicar la realidad en términos de alguna teoría o en relación de factores causales, en el segundo se relacionan con paradigmas interpretativos para

determinar el significado de las actuaciones, pautas y procesos que se desarrollan; este segundo tipo tiene un enfoque holístico, porque busca sinergias entre las partes: relaciones-medios, causas-efectos por medio de análisis cualitativos (Vila, 2012).

En el ámbito de la evaluación educativa se pueden encontrar una gran variedad de modelos debido a que existen varias posiciones epistemológicas e ideológicas entre los investigadores sobre la naturaleza de la evaluación, la forma de conducirla y la manera de utilizar y presentar los resultados. Sin obviar el carácter político de la evaluación y la necesaria emisión de valoraciones o juicios de valor, en este aspecto, los sujetos responsables de realizarla son objetos de polémica respecto de su responsabilidad en la emisión de valoraciones. Los modelos de evaluación sustentan las acciones de los evaluadores sobre el objeto de evaluación (García, 2010).

Cuando se habla de evaluación educativa es posible mencionar que existen modelos formales de evaluación, los cuales representan una abstracción de un fenómeno o un proceso. Visto como proceso, los modelos de evaluación muestran la forma o los pasos como debe efectuarse el proceso de evaluación, al considerarse como una representación, ésta refleja la forma de pensar del autor del modelo, la forma como la que él ve la evaluación. Cabe mencionar que cada modelo permite dar respuesta a ciertas preguntas de acuerdo a los recursos con los que se cuenta.

La combinación de modelos constituye la mejor vía para documentar la complejidad de los sistemas y programas educativos, además de utilizar la combinación de datos obtenidos de la aplicación de pruebas de rendimiento (modelo de evaluación orientado a metas), los recursos asignados (modelo orientado a las decisiones), y los datos de observaciones y entrevistas (modelos naturalistas) (Madaus & Kellaghan, 2000).

Para desarrollar indicadores, se debe adoptar un modelo del sistema educativo. Los modelos permiten identificar los elementos clave que

requieren ser medidos dentro del sistema, incluyen las relaciones teóricas entre los componentes y permiten distinguir áreas en las que es necesario intervenir. Los sistemas de indicadores en su conjunto se derivan de los modelos de evaluación. La operacionalización de los componentes del modelo en entidades mensurables es lo que se conoce como indicadores, y el conjunto de indicadores constituye un sistema (Blank, 1993; García, 2010).

La literatura de evaluación presenta una variedad de diferentes modelos de evaluación, estudiosos del tema reconocen dos grandes tradiciones: la evaluación de programas y la evaluación organizacional. La evaluación de programas se enfoca en los esfuerzos organizados, planeados para aminorar un problema social o mejorar las condiciones sociales, mientras que la evaluación organizacional tiene su foco en la efectividad generica de cualquier tipo de organización (Hansen, 2005).

Tabla 14 Tipología de modelos de evaluación

Modelos evaluativos	Preguntas	Criterios para la evaluación
Modelos de resultados a) Modelo metas- alcanzadas b) Modelo de efectos	a) ¿En qué grado las metas se han alcanzado? b) ¿Qué efectos pueden ser descubiertos?	Derivado de las metas Abierto, todas las consecuencias pueden descubrirse
Modelo explicativo de proceso	¿Es el nivel de actividad satisfactorio? ¿Hay problemas de implementación?	El desempeño es analizado de la idea a la decisión e implementación y la reacción de los destinatarios.
Modelo de sistema	¿Cómo el desempeño ha funcionado como un todo?	Resultados alcanzados, proceso, estructura y resultados evaluados en relación con los objetivos en la misma dimensión o comparativamente.
Modelo económico a) Costo-eficiencia b) Costo-efectividad c) Costo-beneficio	¿Es productivamente satisfactorio? ¿Es efectivamente satisfactorio? ¿Es utilitariamente satisfactorio?	Resultados medidos en relación con lo gastado Efectos medidos en relación con lo gastado Utilidad medida en relación con lo gastado
Modelo de actor Modelo orientado al cliente Modelo de participantes Modelo de revisión de pares	¿Están los clientes satisfechos? ¿Están los interesados satisfechos? Está la calidad profesional en orden?	Formulado por los clientes Formulado por los interesados Formulado por los pares
Modelo teórico de programa Teoría basada en evaluación	¿Qué trabajos para quiénes y en qué contexto? Es posible comprobar errores en la teoría de programa	La teoría del programa es reconstruida y evaluada vía análisis empírico

Fuente: tomada de Hansen, 2005

Hansen (2005) presenta dos enfoques alternativos de evaluación: el primero consiste en el diseño y conducción de un estudio para proporcionar evidencia acerca del valor y mérito de un objeto particular de interés para una audiencia específica; mientras que el segundo, es una valoración retrospectiva y cuidadosa del mérito y valor de la administración, productos y resultados de intervenciones gubernamentales dirigidas a desempeñar un papel en situaciones prácticas de intervención.

García (2010) y Hansen (2005), clasifican los tipos y modelos de evaluación en seis grandes categorías:

- Modelo de resultados
- Modelos explicativos del proceso
- Modelos económicos
- Modelos de actor
- Modelos de teoría del programa
- Modelos sistémicos Modelo de resultados

El modelo de resultados o evaluación sumativa, como su nombre lo indica se enfoca en los resultados del desempeño de un programa u organización. Una subcategoría es el clásico modelo basado en las metas, el más utilizado en la evaluación de programas y evaluación organizacional, los resultados son evaluados solo en relación a metas determinadas. El papel del evaluador es hacer un escrutinio al objeto evaluado solo en relación a las metas (García, 2010; Hansen, 2005). El modelo de efectos tiene un alcance más amplio, ya que busca determinar todas las consecuencias del objeto evaluado. Este modelo también es conocido como el modelo de evaluación de los objetivos del programa y ha sido criticado por la deficiencia de sus criterios.

MODELO EXPLICATIVO DEL PROCESO

Este modelo se centra en todos los procesos y esfuerzos en curso, se realiza en tiempo real, por lo que no es adecuado para análisis de históricos (García, 2010).

MODELOS ECONÓMICOS

Se pueden considerar con una perspectiva sistémica, pero difieren en que relacionan los resultados con los gastos o insumos. Consideran a los programas o las organizaciones como una caja negra (García, 2010; Hansen, 2005).

MODELOS DE ACTOR

Este modelo se basa en los criterios establecidos por los propios actores de la evaluación, reconoce como los principales actores a los clientes, los interesados y los pares. El primero se centra en los criterios de los clientes para llevar a cabo la evaluación; el modelo de los interesados considera los criterios de todas las partes interesadas que resultan pertinentes para la evaluación, el modelo de revisión por pares toma en cuenta los criterios para la certificación de profesionales (Hansen, 2005).

MODELO DE TEORÍA DE PROGRAMA

Esta representación pretende evaluar la validez de la teoría en la que se fundamenta el programa o una organización. Lo hace a través de la comparación y reconstrucción, mediante el análisis empírico de las relaciones causales entre el contexto, el mecanismo y los resultados (García, 2010). Se puede considerar como una extensión del modelo de resultados, pero el modelo de teoría del programa abre la caja negra de la teoría del programa para descubrir los mecanismos y plantear el enfoque a un conjunto de intervenciones o a un campo organizacional, para aprender de la teoría del programa lo que funciona para quien y en qué contexto (Hansen, 2005).

MODELO SISTÉMICO

Este modelo tiene una perspectiva sistémica, analiza los insumos, la estructura, el proceso y los productos en términos de resultados y

las evaluaciones pueden basarse en comparaciones de planeado y realizado en cuanto a los elementos internos o compararse con otras organizaciones que son consideradas como excelentes (Hansen, 2005). Ha sido ampliamente utilizado en la práctica de la evaluación como el modelo Contexto, Insumo, Proceso y Producto (CIPP) diseñado por Daniel Stufflebeam y Shinkfield en 1987, 2004, y es el modelo en el que se basa el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (García, 2010).

MODELO EVALUATIVO GLOBAL CIPP

En este modelo se define la evaluación como el procedimiento orientado a obtener y proporcionar informaciones útiles para evaluar las posibles alternativas. Este modelo está integrado por cuatro tipos de análisis: un análisis de contexto, de insumos, de procesos y de producto (Vila, 2012).

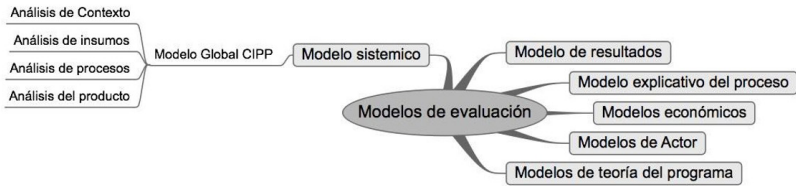
El análisis de contexto considera las características del entorno en el que se desenvuelve las actuaciones, este análisis explora los problemas, oportunidades y necesidades generadas en un escenario que se considera externo para definir la orientación y definir los problemas que requieren ser solucionados. Entre sus objetivos están la caracterización del entorno, determinar las metas generales y objetivos específicos, identificando y diagnosticando los problemas y obstáculos que pudieran impedir su logro.

En el análisis de insumos se determina la cantidad y uso de los recursos necesarios para el logro de los objetivos planteados en la planificación, con la finalidad de establecer alternativas de acción, así como el diseño de actuaciones con base en los recursos.

El análisis de procesos busca determinar la eficiencia y la eficacia de las diferentes estrategias. En este análisis se determina la brecha entre el diseño y la implementación con el objetivo de determinar si se requiere de una reorientación de las actuaciones.

El análisis del producto mide el nivel de avance de los objetivos planeados, en este aspecto evaluar un servicio implica la emisión de juicios de valor respecto a un plan, programa o proyecto.

Ilustración 12. Modelos de evaluación



Fuente: elaboración propia con datos de Hansen (2005), García (2010), Vila (2012)

4



Diseño Metodológico

El doctorado en gestión en la educación superior del CUCEA, busca que los estudiantes sean “capaces de dirigir proyectos de investigación que orienten sus procesos a la toma de decisiones y de analizar, implementar y/o reorientar políticas, programas y prácticas educativas hacia modelos más justos, inclusivos, democráticos, eficientes y socialmente comprometidos con la educación que demanda el siglo XXI” (UDG, 2016). Las disciplinas de las ciencias sociales tiene la dificultad de ver la realidad desde un ámbito global y complejo, ya que los fenómenos sociales no son lineales, se deben estudiar en el dinamismo de su realidad, considerando todos los aspectos y las variables que lo influyen. Una forma de generar conocimiento y soluciones en realidades complejas y en contextos complejos es la investigación práctica o aplicada (Vega, 2009).

De acuerdo con lo anterior, una investigación en gestión de la educación superior sitúa sujetos y al propio fenómeno en su contexto, para estudiar y comprender mejor sus modificaciones considerando todos los elementos que lo conforman, para así identificar relaciones entre el fenómeno objeto de estudio y el contexto, para que de esta manera las soluciones al problema de investigación se produzcan, bajo un enfoque de pensamiento complejo. En este capítulo se presente el diseño metodológico del programa de investigación en ciernes, el cual incluye la estrategia de investigación para tres niveles de análisis: el nivel macro, el nivel meso y el nivel micro.

METODOLOGÍA Y ENFOQUE

INVESTIGACIÓN PRÁCTICA APLICADA A UN ESTUDIO DE CASO

Asumiendo que la realidad social no es lineal y homogénea, un enfoque fenomenológico reconoce la complejidad y la incapacidad de controlar esta realidad social, su conocimiento no es universal porque se entiende e interviene desde su propio contexto. Cívicos y Hernández (2007) (citados en Vega), señalan que “la investigación aplicada o práctica se caracteriza por la forma en que se analiza la realidad social y aplica sus descubrimientos en la mejora de estrategias y actuaciones concretas, en el desarrollo y mejoramiento de éstas, lo que, además permite

desarrollar la creatividad e innovar” (p.158). “La investigación permite cuestionar, reflexionar y actuar sobre el acontecer histórico y social en la medida que favorece un criterio propio, fundamentado científicamente; criterio que beneficia a poblaciones atendidas, la creación novedosa de estrategias y métodos de intervención, el aumento de la calidad de la investigación, el rendimiento y respeto a la imagen profesional” (Vega, 2009, p. 158)

Existen dos tendencias para investigar: la investigación básica y la investigación práctica o aplicada, la cual puede ser entendida como la utilización de conocimientos en la práctica, para aplicarlos en beneficio de los grupos que participan en esos procesos y para la sociedad en general, mediante el uso inmediato del conocimiento existente (Vega, 2009).

La investigación aplicada recibe el nombre de “investigación práctica o empírica” (Murillo, 2008), ésta se caracteriza porque busca la aplicación de conocimientos adquiridos, a la par que se adquieren otros conocimientos al implementar y sistematizar la práctica basada en investigación. De acuerdo a Padrón (2006) la investigación aplicada hace referencia a los estudios científicos orientados a resolver problemas de la vida cotidiana con dos diferenciaciones: la investigación que incluye cualquier esfuerzo sistemático por resolver situaciones, considerándose investigación aplicada; y la que solo considera los estudios que utilizan teorías científicas previamente validadas para la solución de problemas prácticos.

El fundamento epistemológico de la investigación aplicada se encuentra en la distinción del saber y el hacer, el conocimiento y la práctica, y exige una estructura metodológica y comunicacional documental diferente a la de la investigación descriptiva y explicativa. En la investigación aplicada el problema es de orden práctico, depende de principios científicos para su ejecución y requiere un marco teórico con conceptos centrales y rasgos contextuales acordes al fenómeno de estudio (Vega, 2009).

La investigación práctica enfocada en diagnósticos, implica un procedimiento que se lleva a cabo mediante encuestas, entrevistas o cuestionarios con la finalidad de establecer la necesidad o problema que afectan a un sector o una situación de la realidad social que es causa de estudio y responde a propuestas relacionadas con la producción, ya sea la definición de políticas institucionales, lineamientos y reglamentos específicos; propuesta para el desarrollo de prácticas en instituciones u organizaciones; documentar buenas prácticas de intervención; producir métodos y técnicas de evaluación, entre otras (Vega, 2009).

Se elige este tipo de investigación práctica por que el contexto de la calidad implica aspectos de cultura, que tienen que ver con el involucramiento de los implicados en un fenómeno particular de estudio, en este caso, con toda la plantilla de personal que forma parte de la unidad de RVOE de la Secretaría de Innovación Ciencia y Tecnología. Desde una perspectiva ontológica, se posiciona en una perspectiva relativista, desde la cual se considera que aprehendemos la realidad y nuestro conocimiento sobre la misma individual y colectivamente, y por tanto se requiere la participación plena para la creación de conocimientos sociales y personales. Este conocimiento se construye a través de la reflexión sobre la acción de las personas y comunidades. Como consecuencia de este posicionamiento, el resultado de todos estos métodos es un cambio en la experiencia vivida de los que se implican en el proceso de investigación.

La investigación práctica aplicada pretende convertir el conocimiento puro en conocimiento útil. Puede ser fundamental o tecnológica, la investigación aplicada fundamental se relaciona con la generación de conocimientos en forma de teoría o métodos, por lo que puede ser una investigación teórica, experimental o un mix de ambas, que se podrían utilizar para mejorar productos o servicios, de ahí su pertinencia para el cumplimiento de los objetivos de esta investigación.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio: investigación práctica enfocada en diagnósticos, basado en el paradigma de la ciencia: cualitativo fenomenológico aplicado a un estudio de caso.

ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Estructura de Padrón (2006) para la investigación aplicada:

1. Partir de una situación problemática que requiere ser intervenida y mejorada. Describir sistemáticamente esa situación problema, para justificar con criterios relevantes su orden práctico.
2. Seleccionar una teoría, para exponerla a sus conceptos centrales y en sus rasgos contextuales.
3. Examinar la situación problema a la luz de la teoría seleccionada, para derivar en una propuesta que busque la solución al problema. Esta propuesta es el método o modelo a aplicar y debe contemplar una descripción sistemática e instrumentación.
4. Probar el modelo descrito para determinar su probabilidad y aplicabilidad en la resolución del problema.

En la siguiente tabla se estructuran las etapas del proceso de investigación:

Tabla 15. Etapas del proceso de investigación

Elemento	Descripción
Pregunta de investigación	¿Cuál es la capacidad de la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología para diseñar y poner en marcha el proceso del RVOE para las instituciones de educación superior privada del Estado de Jalisco?
Propósito de la investigación	Fortalecer las políticas para el aseguramiento de la calidad de las IES en el Estado de Jalisco, particularmente aquellas relacionadas con la autorización y el reconocimiento de planes y programas de estudio que solicitan o cuentan con un RVOE.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar el nivel de capacidad institucional de la SICyT para llevar a cabo el rediseño del proceso de RVOE, considerando recursos humanos, organización y contexto institucional. - Conocer la percepción de calidad de los actores institucionales involucrados en el proceso del RVOE. - Gestionar información para la toma de decisiones de los diferentes actores involucrados en el proceso del RVOE. - Revisar los alcances de la normatividad para la regulación del otorgamiento del RVOE. - Actualizar, diseñar, proponer y validar las guías metodológicas para el otorgamiento del RVOE.
Metodología	Investigación aplicada, desarrollada como estudio de caso de carácter exploratorio, evaluativo y propositivo.
Unidad de análisis	Se estructura en tres niveles: Micro: individuos. Meso: dimensión organizacional. Macro: dimensión contextual, vinculada con la teoría de la complejidad.
Ámbito geográfico	Jalisco, México.
Universo	<ul style="list-style-type: none"> - Empleados de la Unidad de RVOE: 8. - Directivos: 3. - Evaluadores: 2. - Miembros de COEPES: 6. - Expertos: 2.
Caso	Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología, Unidad de RVOE.
Técnicas de recogida de evidencia	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental. - Entrevistas semiestructuradas a profundidad. - Encuestas. - Grupo focal.
Fuentes de información	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de vitrinas metodológicas de organismos encargados de la evaluación y acreditación de programas de estudio nacionales, una vitrina metodológica para América Latina y los principales rankings internacionales. - Revisión de páginas web de organismos de evaluación para identificar procesos, metodologías y, en algunos casos, resultados de su actividad. - Revisión del organigrama institucional de la SICyT para identificar la estructura organizacional formal. - Entrevistas a profundidad a directivos, jefes, supervisores y administrativos de la Unidad de RVOE dentro de la SICyT, con el fin de conocer su percepción de la calidad, así como las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades del proceso del RVOE. También se indagó sobre formación, experiencia, funciones, voluntad política, disposición al cambio e identificación de resistencias, para analizar los recursos humanos desde la capacidad institucional. - Encuestas a los involucrados en el área de RVOE para conocer su percepción sobre el concepto de calidad. - Entrevistas a profundidad a directivos para conocer su percepción sobre la problemática del aseguramiento de la calidad en los planes y programas de estudio de las IES privadas, con el propósito de determinar el aspecto contextual de la capacidad organizacional e identificar la voluntad política y la disposición al cambio.
Informadores clave	<ul style="list-style-type: none"> - Directivos de la SICyT. - Personal que labora en la SICyT, específicamente en el área de RVOE. - Expertos con experiencia en el proceso de RVOE. - Evaluadores de COEPES. - Directivos de las IES privadas que solicitan el RVOE.
Métodos de análisis de la evidencia	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de categorías de análisis con base en la teoría explicativa propuesta mediante Atlas.ti. - Análisis cuantitativo de las encuestas mediante SPSS.
Evaluación del rigor y calidad metodológica	Validez interna y externa.

Fuente: elaboración propia con datos de Villarreal & Rodríguez (2010)

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Las técnicas utilizadas fueron el análisis de documentos, focus group y la entrevista, se llevó a cabo el análisis de contenido y datos en forma de texto, esta obtención de diferentes tipos de datos proporciona una mejor comprensión de un problema de investigación (Creswell, 2003).

ANÁLISIS DOCUMENTAL, ENTREVISTAS Y GRUPOS FOCALES

El análisis documental se llevó a cabo mediante la revisión de documentos institucionales, divididos en tres grandes áreas:

- 1) Revisión de planes y programas sectoriales
- 2) Análisis de Marcos metodológicos nacionales e internacionales
- 3) Análisis institucional

REVISIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS SECTORIALES

Se realizó una revisión de los programas, que emanaron de la políticas públicas para el aseguramiento de la calidad, a partir de 1994 con el Programa para la modernización Educativa, así como los planes y programas sectoriales, leyes, reglamentos y acuerdos, con la finalidad de describir y analizar dos aspectos, primero cómo se desarrolló la coordinación entre los diferentes ámbitos de gobierno que permiten la acción o inacción en materia de evaluación para el aseguramiento de la calidad a nivel local, y segundo, el desarrollo diferenciado entre subsistemas.

Tabla 16. Niveles, dimensiones y ejes de análisis en el nivel macro: contexto institucional

Nivel	Dimensión	Ejes de análisis	Referentes o fuentes de revisión
Macro	Contexto institucional: marco en el cual se realiza el proceso de RVOE.	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de coordinación. Análisis de la relación entre el Estado, las IES y el mercado. • Misión. Inserción de la calidad en la misión institucional. • Políticas específicas. Existencia o seguimiento de una política de calidad plasmada en documentos oficiales, tales como planes, programas o manuales. • Marco jurídico. Marco normativo que regula el proceso de RVOE. • Marcos metodológicos. Instrumentos, criterios y procedimientos que orientan la evaluación, autorización y reconocimiento de planes y programas de estudio. • Fuentes de financiamiento. Presupuesto designado a las actividades vinculadas con el proceso de RVOE. • Sistemas de retribución o incentivos. Sistema de incentivos dirigido a los actores que colaboran en el proceso de RVOE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación institucional entre Estado, instituciones de educación superior y mercado educativo. • Misión y visión institucional. • Programas federales. • Constitución Política. • Acuerdos. • Leyes. Reglamentos. • Revisión de marcos regulatorios y metodológicos. • Documentos presupuestarios. • Normativas internas y mecanismos institucionales de incentivo.

Fuente: elaboración propia con datos de Rosas (2008)

ANÁLISIS DE MARCOS METODOLÓGICOS NACIONALES E INTERNACIONALES

Se revisaron las principales vitrinas metodológicas de los diferentes organismos especializados en el diagnóstico y evaluación de planes y programas académicos a nivel nacional.

- 1) CIEES
- 2) COPAES
- 3) CONACyT
- 4) Indicadores educativos de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)

En el plano internacional se realizó una revisión no exhaustiva pero sí suficiente de los sistemas de indicadores usados en América Latina y los principales rankings internacionales, en literatura asociada, así como de los diferentes proyectos e iniciativas que se han puesto en marcha. Con el objetivo de elaborar un marco referencial para someterlo a consideración de los diferentes agentes involucrados a través de grupos focales, recogiendo sus percepciones de los diferentes marcos regulatorios.

- Principales Rankings Internacionales
- Sistema Básico de Indicadores para la Educación Superior de América Latina (INFOACES)

El proyecto INFOACES surgió como una iniciativa impulsada por universidades, IES, asociaciones y entidades con el objetivo de crear un sistema Integral de Información sobre las IES de América Latina que permita el desarrollo institucional, la cooperación académica entre las instituciones participantes y que sirva como una base para el desarrollo de un Área Común de Educación Superior (ACES) en el mismo tenor que la Unión Europea (Carot, 2012).

Se analizó la información específica de las categorías relacionadas con indicadores educativos de calidad (análisis de contenido), en el cual se hizo una descripción basta en lo referente a las principales dimensiones criterios e indicadores.

ANÁLISIS ORGANIZACIONAL

En tercer lugar se realizó el análisis del marco institucional de la SICyT, utilizando como eje de análisis la estructura formal de la organización, las características de los mandos directivos, evaluadores y el COEPES; funcionamiento de la unidad de RVOE y la experiencia real en la dinámica de gestión del proceso del RVOE desde la perspectiva de los actores institucionales a través de la entrevista semiestructurada y la observación directa (Rosas, 2008).

Tabla 17. Niveles, dimensiones y ejes de análisis en el nivel meso: organización

Nivel	Dimensión	Ejes de análisis	Referentes o fuentes de revisión
Meso	Organización: áreas, tareas y funciones orientadas al otorgamiento del RVOE.	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura formal de la organización. Se refiere a las áreas y cargos que la organización ha diseñado como responsables directos del otorgamiento del RVOE. • Características de los mandos directivos, cuerpos de evaluadores y miembros de COEPES. Son los sujetos responsables de tomar decisiones respecto al RVOE y, por la relevancia de su función, influyen directamente en el proceso y en el resultado del fenómeno. • Funcionamiento de las áreas de RVOE. Comprende las estructuras internas de la organización encargadas directamente de dicha actividad. • Experiencia real en la dinámica de gestión del proceso del RVOE. Considera la percepción de los participantes sobre la dinámica del proceso de RVOE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura organizacional. • Percepción de la calidad. • Identificación de debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades. • Observación directa. • Proceso del RVOE. • Percepción del proceso de RVOE.

Fuente: elaboración propia con datos de Rosas (2008)

ETAPAS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL:

- I. Rastreo e inventario de documentos existentes y disponibles.
- II. Selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.

III. Lectura en profundidad de los documentos seleccionados (patrones, tendencias, convergencias y contradicciones)

IV. Lectura cruzada y comparativa sobre los hallazgos (síntesis comprensiva total)

ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS

La entrevista de investigación, la cual de acuerdo a Cohen y Manion (2003) es “un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él, sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemática” p.378, lo que permite obtener una mayor profundidad y el acceso al conocimiento, preferencias, actitudes y creencias de los actores institucionales, así como a la identificación de variables y relaciones, porque se pretende explorar e indagar las percepciones para desarrollar de acuerdo a Creswell un punto de vista detallado del significado que los individuos asignan a un concepto o fenómeno (Creswell, 2003).

Con respecto a las entrevistas individuales, Taylor y Bogdan, indican que se pretende el análisis de los datos descriptivos con un enfoque que se orienta hacia el “desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian”, el análisis y la codificación se pueden realizar en forma simultánea y se busca lograr una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, para continuar refinando las interpretaciones que surjan, “Los investigadores también se abrevan en su experiencia directa con escenarios, informantes y documentos, para llegar al sentido de los fenómenos partiendo de los datos” p.159. Mediante el procedimiento de comparación continua, el investigador refina los conceptos, identifica sus propiedades, explora sus Interrelaciones, e integra todos estos elementos en una teoría coherente (Taylor & Bogdan, 1987).

GUÍA PARA LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

- Se caracteriza por la preparación anticipada de un cuestionario guía que se sigue en forma estricta y tiene varias funciones:

- Asegurar que el investigador cubra todo el tema, en el mismo orden y contexto para cada entrevistado.
- Cuidar el itinerario requerido para mantener la distancia con el entrevistado.
- Establecer los canales para la dirección y delimitación del discurso.
- Permitir al investigador prestar toda su atención al testimonio de su entrevistado.

El cuestionario protege la estructura y objetivos de la entrevista, se asume también que cada respuesta a las preguntas del cuestionario se pueden explorar de manera no estructurada.

Para la entrevista semiestructurada se eligieron los siguientes tópicos:

1. Información referente a su formación y experiencia profesional
2. Principales funciones
3. Identificación del DOFA del proceso del RVOE. (Anexo 1)

Tabla 18. Niveles, dimensiones y ejes de análisis en el nivel Micro: los individuos

Nivel	Dimensión	Ejes de análisis	Categoría de análisis
Micro	Individuo: recursos humanos dentro de la organización.	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades y aptitudes de los recursos humanos para el otorgamiento del reconocimiento. Comprende la formación requerida para desarrollar las actividades propias del área de RVOE. • Experiencia previa en gestión con IES. Incluye la trayectoria laboral y profesional anterior de los actores vinculados al proceso. • Formas de contratación. Se refiere a la forma en que el personal ingresó al área de RVOE. • Funciones. Actividades que realiza el personal dentro del área de RVOE. • Percepción de la calidad de la educación. Examina cómo los actores conceptualizan la calidad en la educación superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación. • Experiencia. • Tipo de contratación. • Funciones. • Percepción de calidad.

Fuente: elaboración propia con datos de Rosas (2008)

ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS A PROFUNDIDAD A ACTORES CLAVE:

- Director de Educación Superior del Gobierno del Estado
- Coordinador de Posgrados
- Coordinador de Escuelas Incorporadas
- Jefe de la Unidad de RVOE
- Inspector técnico de RVOE
- Secretario de la Unidad de RVOE
- Evaluadores COEPES
- Inspector de RVOE

DISEÑO DEL CUESTIONARIO

De acuerdo a Tendbrink (1981), un cuestionario se utiliza para obtener opiniones y actitudes; de acuerdo a los pasos para la construcción de un cuestionario, el primer paso, es la descripción de la información que se necesita, por lo que este trabajo requiere la caracterización de las dimensiones y/o factores que se considerarán claves para el diseño del modelo (Tendbrink, 1981).

Se utilizaron dos tipos de cuestionarios para el nivel micro (individuos), el primero orientado a los empleados de la SICyT específicamente a la unidad de RVOE, el cual contiene los siguientes aspectos para conocer la capacidad institucional en el aspecto de los RH (Rosas, 2008).

El segundo cuestionario se dirige a los directivos y/o administrativos que llevan a cabo el trámite del RVOE y contiene tópicos orientados a conocer las diferentes percepciones relacionadas con su experiencia al realizar el trámite, proporcionando así elementos para analizar la capacidad institucional en el aspecto político (Rosas, 2008). (Anexo 2)

Los tópicos que se manejaron en el cuestionario son:

Criterios
1. Nivel escolar de la persona que realiza el trámite de RVOE.
2. Género.
3. Edad.
4. Puesto desempeñado.
5. Antigüedad laboral y tipo de institución.
6. Modalidad del programa.

Percepción de concepciones de calidad con cinco opciones de aceptación en escala de lickert

8. En qué medida estas de acuerdo con las siguientes aseveraciones: la calidad en la educación superior está asociada con:

Responde en qué medida estas de acuerdo con las siguientes aseveraciones donde 1 es nunca y 5 es más

La satisfacción de las expectativas de los diferentes actores involucrados: Societas, alumnos, académicos, directores, empleadores, gobiernos y sus agencias.	[1 2 3 4 5]
Destinación gran clase, excelencia.	[1 2 3 4 5]
La satisfacción de las expectativas de los alumnos y de sus empleadores.	[1 2 3 4 5]
La excelencia en los trabajos produce excelencia en los resultados.	[1 2 3 4 5]
La formación de estudiantes con un compromiso social.	[1 2 3 4 5]
El desarrollo de capacidades en los estudiantes para avanzar en su formación.	[1 2 3 4 5]
El cumplimiento de estándares establecidos y normas académicas, como el alcanzar niveles de logros en materias específicas.	[1 2 3 4 5]

Percepción de la incidencia de los factores con la calidad de la educación superior

9. Desde su opinión, en qué nivel inciden los siguientes factores, en la calidad en la educación superior:

Elige un nivel de impacto:

La fundamentación del programa de estudios	[1 2 3 4 5]
El plan o programa de estudios	[1 2 3 4 5]
La trayectoria del estudiante	[1 2 3 4 5]
Los programas de libros	[1 2 3 4 5]
La vinculación Académica	[1 2 3 4 5]
La modalidad académica	[1 2 3 4 5]
La planta docente	[1 2 3 4 5]
El conocimiento del docente de los requisitos a su cargo	[1 2 3 4 5]
Los procesos de reclutamiento y selección del personal docente	[1 2 3 4 5]
La relación en la planta docente	[1 2 3 4 5]
El método de enseñanza del docente	[1 2 3 4 5]

Tabla 19 Niveles, dimensiones y ejes de análisis de la capacidad institucional de la SICyT

Nivel	Dimensión	Ejes de análisis	Categoría / técnica de análisis
Macro	Contexto institucional: marco en el cual se realiza el proceso de RVOE.	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de coordinación. Análisis de la relación entre el Estado, las IES y el mercado. • Misión. Inserción de la calidad en la misión institucional. • Políticas específicas. La institución tiene o sigue una política de calidad plasmada en documentos oficiales, tales como planes, programas o manuales. • Marco jurídico. Marco normativo que regula el proceso de RVOE. • Fuentes de financiamiento. Presupuesto designado a las actividades de RVOE. • Sistemas de retribución o incentivos. Sistema de incentivos para los actores que colaboran en el proceso de RVOE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la relación entre Estado, IES y mercado. • Misión y visión. • Análisis documental. • Revisión de normativa, programas, acuerdos, leyes y reglamentos. • Análisis de fuentes de financiamiento e incentivos institucionales.
Meso	Organización: áreas, tareas y funciones orientadas al otorgamiento de RVOE.	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura formal de la organización de la Unidad de RVOE. Se refiere a las áreas y cargos que la organización ha diseñado como responsables directos del otorgamiento del RVOE. • Características de los mandos directivos, cuerpos de evaluadores y miembros de COEPES. Son los sujetos responsables de tomar decisiones respecto al RVOE y, por la relevancia de su función, influyen directamente en el proceso y en el resultado del fenómeno. • Funcionamiento de las áreas de RVOE. Comprende las estructuras internas encargadas directamente de dicha actividad. • Experiencia real en la dinámica de gestión del proceso del RVOE. Considera la percepción de los participantes sobre la dinámica del proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura organizacional. • Percepción de la calidad. • Identificación de debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades. • Proceso del RVOE. • Percepción del proceso de RVOE.
Micro	Individuo: recursos humanos dentro de la organización.	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades y aptitudes de los recursos humanos para el otorgamiento del reconocimiento. Incluye la formación requerida para desarrollar las actividades que realiza el personal en el área de RVOE. • Experiencia previa en gestión con IES. Incluye la trayectoria laboral y profesional anterior. • Formas de contratación. Se refiere a la forma en que el personal ingresó al área de RVOE. • Funciones. Actividades que realiza el personal en el área de RVOE. • Percepción de la calidad de la educación. Examina cómo se conceptualiza la calidad en la educación superior. • Voluntad política, disposición al cambio e identificación de resistencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación. • Experiencia. • Tipo de contra

GRUPOS FOCALES

El Focus group (grupo focal) es una técnica cualitativa que está centrada en la obtención de una pluralidad de respuestas, su objetivo principal en la obtención de datos por medio de la percepción, sentimientos, actitudes y opiniones de un grupo de personas. Con el uso de esta técnica se pretende rescatar los significados que los sujetos comparten y que se expresan por medio del lenguaje (Matus & Molina, 2006).

Proceso:

1. Plantear o definir los objetivos de la investigación.
2. Realizar y planificar las preguntas sobre el tema de investigación.

3. Seleccionar la audiencia y establecer el número de participantes, Matus y Molina (2006) señalan que deber ser entre 5 y 10 integrantes.
4. Seleccionar al moderador y al observador
5. Seleccionar un lugar alejado de ruidos y debe estar equipado con mobiliario y equipo adecuado.
6. Realizar una breve introducción sobre el tema a discutir.
7. Escuchar a la audiencia
8. Grabar la sesión y tomar notas
9. Concluir la sesión
10. Analizar los resultados
11. Realizar e informe final
12. Compartir los resultados con los participantes para validar la información.

DESARROLLO

Los objetivos para utilizar la técnica del focus group:

- Conocer la percepción de la calidad de los actores institucionales involucrados en el proceso del RVOE
- Gestionar información para la toma de decisiones de los diferentes actores involucrados en el proceso del RVOE.
- Revisar la normatividad para la regulación del otorgamiento del RVOE.
- Actualizar los instructivos para la regulación del otorgamiento del RVOE.
- Diseñar y proponer una vitrina metodológica para la regulación del otorgamiento del RVOE.

Los objetivos para utilizar la técnica del focus group fueron con la finalidad de conocer las perspectivas de los miembros del COEPES en relación a los marcos metodológicos nacionales e internacionales para la acreditación y certificación de planes y programas de estudio; revisar y actualizar la normatividad e instructivos para la regulación del RVOE; propuesta y autorización de la nueva normatividad e instructivos para la regulación del RVOE.

TAMAÑO DE LA MUESTRA

Se pretende trabajar con dos tipos de muestras diferentes, de acuerdo a los estratos que integran la población objeto de estudio; para el estrato individual, según Eisenhardt (1989), citado por Martínez, (2006) la muestra teórica tiene el objetivo de elegir casos que probablemente pueden replicar o extender la teoría emergente, adicionándose el número de casos hasta la saturación de la teoría el número de casos depende del conocimiento existente, del tema, la información que se pueda obtener incorporando casos adicionales, dejando al investigador la tarea de concluir cuando se llegue a esta saturación teórica (Martínez, 2006). La validez de la selección de casos es cuando a través de los casos seleccionados se obtiene información sobre la importancia de las diferentes circunstancias para el proceso y los resultados (Flyvbjerg & Murillo, 2005).

Para el estrato de actores clave se considera la muestra por conveniencia, la cual, permitirá elegir a aquellos informantes clave, que por su tipo de actividades pueden ofrecer información relevante para conocer la problemática que envuelve el fenómeno y los indicadores pertinentes que den cuenta de la calidad de los planes y programas académicos.

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

De Acuerdo a Douglas (1976), citado por Taylor y Bogdan una forma de controlar la validez es hacer que los informantes lean los borradores (1987). La validez de contenido es la que tiene la característica de la revisión formal de los ítems por los expertos del constructo, los cuales realizan la evaluación (Yin, 2009)

PROCEDIMIENTOS DE VALIDACIÓN

El concepto de validez en el ámbito de la investigación cualitativa, ha sido reformulado en términos de construcción social del conocimiento, Mishler (1990) (citado en Sandín, 2000) señala que la “validación es el proceso a través de cual realizamos afirmaciones y evaluamos la credibilidad de observaciones, interpretaciones y generalizaciones” p.226 (Sandín, 2000). De acuerdo a Yin, la validez de la construcción, inicia con el establecimiento de las variables que deben ser estudiadas y las medidas operacionales correctas para los conceptos que se eligieron para ser estudiados, procediendo a la revisión del reporte preliminar del estudio de caso por informantes clave para la obtención de datos (2009).

También hay dos tipos de validez, la validez interna que establece las relaciones causales bajo ciertas condiciones y sus variaciones ante otras condiciones, para distinguir relaciones espurias, en las que las tácticas son el establecimiento de patrones de comportamiento, la construcción de la explicación del fenómeno y la realización del análisis de tiempo en la fase del análisis de datos; y la validez externa que establece el dominio en el cual los resultados de la investigación pueden ser generalizados, la táctica es el uso de la replicación en los estudios y se utiliza en la fase del diseño de la investigación. En cuanto a la fiabilidad, señala que es la que demuestra en que medida las operaciones del estudio, pueden ser repetidos y obtener los mismos resultados por parte de otros investigadores, utilizando las tácticas de uso de protocolos de estudio de casos y el desarrollo de bases de datos de los casos de estudio, para la fase de obtención de datos (Yin, 2009).

ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Análisis de texto/ Atlas TI

De acuerdo a Taylor y Bogdan, la investigación cualitativa puede y debe ser utilizada para desarrollar y verificar proposiciones sobre la naturaleza de la vida social, señalando que el procedimiento de la

inducción analítica y la teoría fundamentada, han sido el mejor medio para lograrlo.

Se proponen dos estrategias, la primera en el método comparativo constante, en el que de acuerdo a Glaser y Strauss, citados por Taylor y Bogdan, se codifican y analizan los datos que se obtengan de las entrevistas, para desarrollar conceptos, de este modo, mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, se pueden refinar los conceptos, identificar sus características, explorar sus interrelaciones e integrarlos en una teoría coherente al ámbito de la educación superior; la segunda estrategia es el muestreo teórico, el que permitirá seleccionar nuevos casos potenciales para ayudar, refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados (1987).

En este sentido, el análisis de los datos es un proceso que no es lineal y se va reconstruyendo en la investigación cualitativa, a lo largo de la entrevista a profundidad, el investigador debe rescatar los temas emergentes, realizar las notas de campo y transcripciones e ir desarrollando proposiciones para dar sentido a los datos, así como la formulación de preguntas directivas, controlar las historias o seguir la intuiciones (Taylor & Bogdan, 1987).

JUSTIFICACIÓN

Este trabajo surge de un llamado al Gobierno Federal y a la Universidad de Guadalajara, del Coordinador de Educación Superior, Investigación y Posgrado en la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología (SICYT), Gustavo Padilla Montes, para trabajar en colaboración para la revisión y actualización de la normatividad relacionada con el RVOE:

“Se está invitando al Gobierno Federal y a la Universidad de Guadalajara para que participen en la evaluación y establecimiento, en conjunto, de un marco para la regulación del otorgamiento del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), y un proceso de acompañamiento hacia la calidad. Entre los proyectos para este año, añade la revisión y actualización de la normatividad y el instructivo correspondiente para el RVOE, “procurando poner elementos que lleven a la pertinencia de

los planes y programas de estudio a las necesidades del mercado” (El informador, 2015).

De acuerdo a una entrevista con el Dr. José Nava Preciado, Director de Educación Superior de la Secretaría de Innovación Ciencia y Tecnología, las escuelas de absorción de demanda son las que les representan un mayor reto, por la calidad, la cual se ve mermada por las deficiencias en su infraestructura. Del mismo modo, señala que existen aspectos de regulación que necesitan revisarse para constreñir a las IES al diseño de un buen plan o programa de estudios, entre otros aspectos relacionados con aspectos académico- administrativos, movilidad, etc.

DELIMITACIÓN DEL CONTEXTO

El contexto lo constituye el sistema de Educación Superior como campo organizacional, en el plano institucional la SICYT y el marco regulatorio del RVOE como el objeto del rediseño.

LIMITACIONES

Entre las principales limitaciones están las que señala Creswell, la experiencia y entrenamiento del investigador está inclinada en técnicas, estadística y programas estadísticos computacionales cuantitativos, ya que el enfoque cualitativo requiere más de una forma literaria de escribir, programas computacionales de análisis de textos y experiencia en conducir entrevistas, así como conocimiento en los diferentes diseños para organizar los procedimientos para un estudio de este tipo; aunado a esto la tradición arraigada del enfoque cuantitativo en la comunidad del CUCEA, que puede limitar la posibilidad de innovar en el diseño metodológico y el tiempo que implica la obtención, procesamiento y análisis de datos cuantitativos y cualitativos (2003).

(Villarreal & Rodríguez, 2010)

5



**Análisis de
la capacidad
institucional a nivel
macro, meso y micro.**

CONTEXTO O CAMPO ORGANIZACIONAL: NIVEL MACRO

Nivel	Dimensión	Ejes de análisis	Categoría / referente de análisis
Macro	Contexto / campo organizacional: marco en el cual se realiza el proceso de RVOE.	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de coordinación: estatal, de mercado y profesional. • Políticas nacionales. Política que coordina la función educativa a nivel nacional, principalmente mediante el Plan Nacional de Desarrollo y los programas gubernamentales. • Marcos metodológicos. Instrumentos, criterios y procedimientos que orientan la evaluación, autorización y reconocimiento de planes y programas de estudio. • Sistemas de retribución o incentivos. Sistema de incentivos para los actores involucrados en el proceso de RVOE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la relación entre el Estado, las IES y el Gobierno. • Crecimiento de la matrícula total. • Cobertura por subsistemas. • Diversificación de las IES por subsistemas. • Plan Nacional de Desarrollo. • Programas gubernamentales. • Revisión de marcos metodológicos. • Marco jurídico, políticas y programas gubernamentales.

TIPOS DE COORDINACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

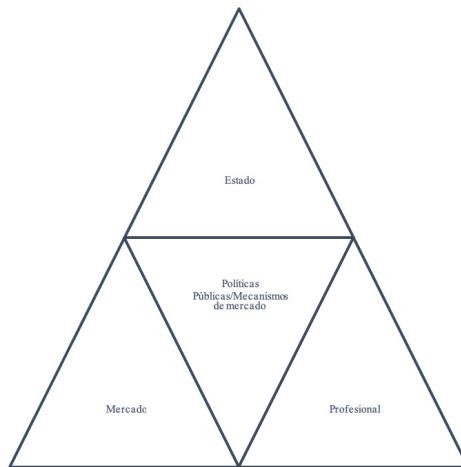
Una forma de explicar la relación entre el estado regulador, el funcionamiento de los sistemas de educación superior y la lógica de mercado que ejerce sus propias tendencias es la visión conceptual de Clark (1991), en esta visión imperan tres tipos de coordinación, la del mercado, la profesional y la estatal. El triángulo de Clark es uno de los modelos más influyentes que permite el análisis resistente de las relaciones entre el gobierno y la autoridad en la educación superior.

México se considera con la particularidad de poseer un sistema académico nacional con fuertes tendencias a la centralización de las directrices públicas, diferenciando la regulación entre subsistemas mediante incentivos, fuertemente enfocado al acceso/cobertura y la calidad, y dependiendo de mecanismos de mercado para su coordinación, esto es verificable mediante el análisis de la evolución del crecimiento de la matrícula total en la educación superior nacional, la cobertura y la evolución del crecimiento diferenciado por subsistemas.

Una forma de explicar la relación entre el estado regulador, el funcionamiento de los sistemas de educación superior y la lógica de mercado que ejerce sus propias tendencias es la visión conceptual de Clark (1991), en esta visión imperan tres tipos de coordinación, la del mercado, la profesional y la estatal. El triángulo de Clark es uno de los modelos más influyentes que permite el análisis resistente de las relaciones entre el gobierno y la autoridad en la educación superior.

México se considera con la particularidad de poseer un sistema académico nacional con fuertes tendencias a la centralización de las directrices públicas, diferenciando la regulación entre subsistemas mediante incentivos, fuertemente enfocado al acceso/cobertura y la calidad, y dependiendo de mecanismos de mercado para su coordinación, esto es verificable mediante el análisis de la evolución del crecimiento de la matrícula total en la educación superior nacional, la cobertura y la evolución del crecimiento diferenciado por subsistemas.

Ilustración 27. Relaciones de autoridad en el SES, triángulo de coordinación de Clark



Fuente: tomado de Clark

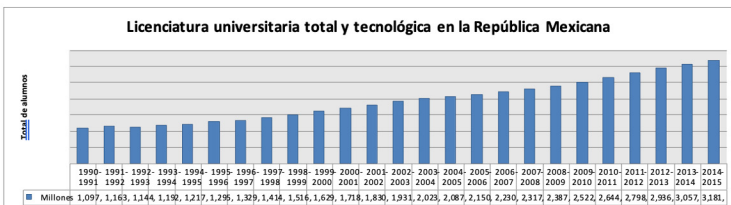
LA MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR NACIONAL

La expansión de la matrícula total de la educación superior en México es un fenómeno que ha motivado el diseño e implementación de políticas y programas. De acuerdo al diseño de estas políticas y programas, es que se pueden hacer inferencias sobre el tipo de coordinación que impera en una relación tripartita, como es el caso de los sistemas educativos de educación superior.

La matrícula en la educación superior en México ha ido en franco crecimiento desde la década de los cuarentas, al pasar de los 60 mil estudiantes a superar la cifra de los 200 mil alumnos en los años setentas (Arredondo, Pérez, & Morán, 2006), en los que la política gubernamental se caracterizaba por su soltura al carecer de mecanismos de control (Elías, 2006). La década de los ochentas fue un parteaguas para la educación superior. Con una matrícula de más de 700 mil estudiantes (Arredondo, Pérez, & Morán, 2006), el sistema se enfrenta al cambio de paradigma provocado por la crisis de los ochentas, la falta de credibilidad del estado en su interacción con un sistema de educación superior masivo y el fenómeno de la globalización. Se comienza a gestar el cambio de paradigma reestructurando todo el aparato burocrático con la planeación como herramienta clave (Rodríguez, 2014). A partir de la década de los noventas, con el Programa de Modernización Educativa se comienzan a delinear las nuevas reglas del juego para la relación estado-universidad.

La proliferación de organismos e instancias como el CENEVAL, CIEES y COPAES con la evaluación como mecanismo de control son las evidencias contundentes del papel protagónico del estado como principal regulador de la relación de coordinación. En este punto se inicia el siglo XXI con una matrícula que alcanzaba el millón y medio de estudiantes, en 2015 el total de la matrícula supera los tres millones de alumnos (gob, 2016).

Gráfico 1. Matrícula total en Educación Superior



Fuente: elaboración propia con datos de la SEP

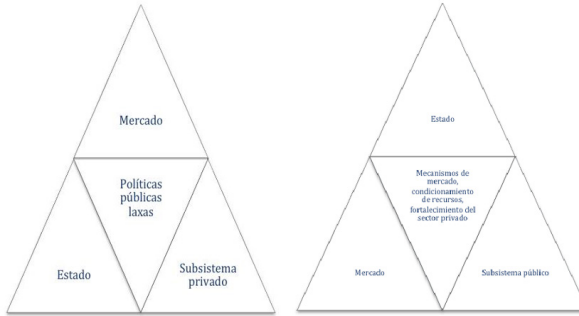
El crecimiento de la matrícula involucra a todos los subsistemas y da cuenta de la amplia demanda por servicios educativos, sin embargo, un factor que influye directamente en el crecimiento de las IES públicas es el financiamiento, el condicionamiento de recursos ha frenado la rápida expansión de este subsistema, el impacto de las políticas en materia educativa ha reconfigurado el sistema educativo en su conjunto, alterando su desarrollo y crecimiento, principalmente en el crecimiento y diversificación del subsistema de educación superior privada y en menor medida el tecnológico.

SISTEMAS DE COORDINACIÓN ESTATAL Y DE MERCADO DIFERENCIADO POR SUBSISTEMAS

De acuerdo a Clark, el sistema de coordinación que impere, será el que caracterice las relaciones entre todos los actores involucrados. Lo que se observa es que se han implementado políticas públicas que incentivan la competición por recursos, regulación no obligatoria pero que condiciona la obtención de recursos hacia las instituciones de educación superior públicas, en contraste con la falta de incentivos hacia las instituciones de educación superior privada (Acosta S. , 2005; Elías, 2010; Gama, 2012; Kent & Ramírez, 2002; Rodríguez, 2014; de la Garza, 2013); restricción en el financiamiento público a la educación superior pública, auspiciando así el rápido crecimiento del sector educativo privado (Clark, 1991).

Las presiones que se ejercen sobre los sistemas contemporáneos de educación superior generan cierto tipo de comportamientos y respuestas complejas que no es posible delimitar en forma clara por el triángulo, ya que las formas de coordinación que operan en el problema observado no son del todo excluyentes de acuerdo a lo planteado por Clark (DiMaggio & Powel). A decir, un desplazamiento hacia una coordinación del estado utilizando mecanismos de mercado en el sistema de educación superior que pone sobre la mesa el debate de temas como la mercandización, privatización de la educación; en la que se plantea la educación como un servicio que se ha considerado y defendido como un bien público (Brunner & Uribe, 2007).

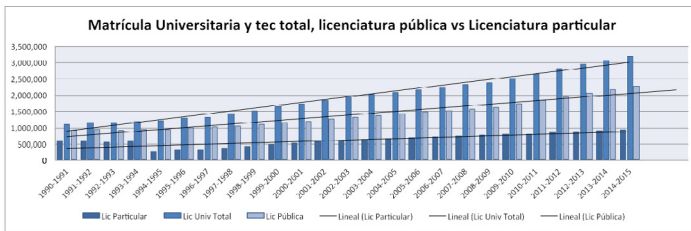
Ilustración 28 Relaciones de autoridad de Clark diferenciada por subsistema.



Fuente: elaboración propia con datos de Clark, 1991

En el periodo de 1995 al 2002 el incremento de la matrícula de educación superior pasó del 23 al 32%, lo que representó para la matrícula de educación superior privada una evolución del 54% del incremento total nacional contra un 25% de absorción por parte de planteles federales y estatales públicos.

Gráfico 2 Número total de estudiantes de los subsistema público, tecnológico y particular de ES

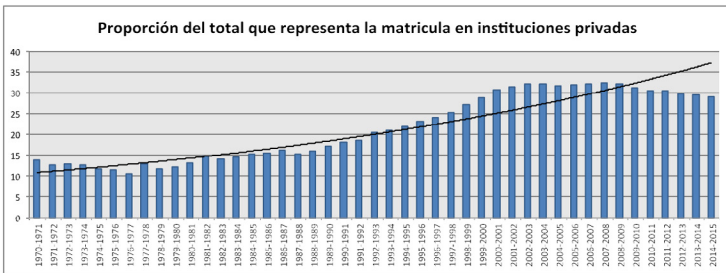


Fuente: elaboración propia con datos de oficiales de la SEP

En el gráfico se presenta la matrícula en el subsistema de educación privada, la información muestra un claro crecimiento exponencial de la matrícula en este sector, evidente al iniciar la década de los noventa, fecha en que arranca el Programa de Modernización Educativa;

crecimiento sostenido hasta la primera década del siglo XXI, tiempo en el que se dio un cambio en la orientación de las políticas públicas en materia educativa y en la forma de interacción del estado con el sector educativo.

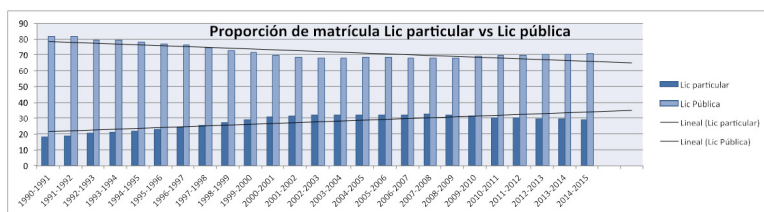
Gráfico 3 Proporción de matrícula particular del total de matrícula en ES



Fuente: elaboración propia con datos de oficiales de la SEP

Desde los noventa el crecimiento de la participación de instituciones privadas en la educación superior era una de las tres tendencias que presentaba la educación superior mexicana, la cual, aunque a menor ritmo había seguido la tendencia de países del Continente Asiático como Tailandia, Corea del Sur y Japón, o países del Continente Americano como Brasil, Nicaragua y Paraguay (Silas, 2005). A mediados de la segunda década del siglo XXI el ritmo de crecimiento y la proporción del total que alcanza la educación superior privada continua creciendo con una tendencia a la alza en contraposición con la educación superior pública, que continúa creciendo pero lo hace en menor proporción que los otros subsistemas, porcentualmente su cobertura ha decrecido en relación al subsistema privado, en la década de los 80s atendía más del 86 por ciento de la cobertura total, para el 2008 el porcentaje disminuyó casi un 20 por ciento de la cobertura (Cuevas, 2011)

Gráfico 4 Proporción de matrícula particular vs pública



Fuente: elaboración propia con datos de la SEP

En el ciclo escolar 2003-2004 la matrícula rondaba los 2 millones de estudiantes, para el ciclo escolar 2011-2012 este indicador se situó cerca de los 3 millones, esto es un incremento de un millón de estudiantes, lo que representa una cobertura total cercana al 35%, 2 puntos en promedio por año, dinámica cercana a la tendencia de países como Argentina, y Brasil que alcanzan una cobertura de 2.5 a 3 puntos por año (Tuirán, 2012). La matrícula en el ciclo escolar 2013-2014 fue de más de 3 millones de estudiantes, para el 2015 la Secretaría de Educación Pública anunció que las cifra actual de estudiantes de educación superior se ubica en los 3.8 millones de estudiantes, es decir, de 1990 a la fecha la matrícula se triplicó hasta alcanzar un 34.1% en cobertura (SUN/OEAG, 2015).

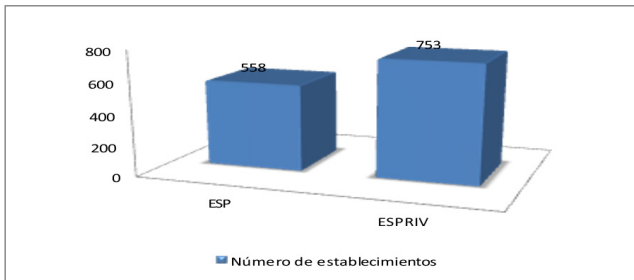
LA COBERTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR NACIONAL

El sector privado se ha expandido en términos de cobertura, pasando del 13.5% en 1980 al 32.2% en 2008, esto es un 23% de crecimiento (Cuevas, 2011). Aunado a la evolución de la matrícula, están las expectativas de cobertura que se han planteado los diferentes actores interesados en el fenómeno educativo.

En un artículo presentado por Escamilla (2004) en la primera década del siglo veintiuno ofrece un bosquejo de la situación prevaleciente en la Educación Superior con la finalidad de hacer un pronóstico de su posible expansión y tendencias, señala que en 2006 los servicios de Educación Superior fueron prestados en 1293 instituciones: 558

públicas y 753 particulares. De acuerdo a la información, el subsistema de instituciones particulares estuvo integrado por 598 organismos, de los cuales 168 eran universidades, 171 institutos y 259 centros, escuelas y otras instituciones. Este subsistema de acuerdo a datos proporcionados por la autora- atendió al 27 por ciento de la matrícula de nivel de licenciatura y el 36 del posgrado (Escamilla, 2004). Para el 2008, el treinta por ciento de la matrícula en educación superior de licenciatura y el cincuenta por ciento del posgrado era atendida por instituciones privadas (Baptista & Medina, 2008).

Gráfico 5. Establecimientos de IES pública vs IES privadas



Fuente: elaboración propia con datos de Escamilla (2004)

Tomando con referencia los registros de la SEP para dar cuenta del dinamismo en el número de establecimientos que ofertan servicios educativos de índole superior se encontró que de 809 universidades privadas constituidas en 1995, se incrementó el número en 1253 para el 2002, es decir un 72% del incremento nacional (La educación superior privada en México: una aproximación, 2002). Las IES públicas en el mismo periodo crecieron en 13 planteles, 2.1% del total de nuevos planteles en 2002.

En este punto vale hacer una distinción, en cuanto a una tipología muy común de las instituciones de educación superior privada, desarrollada por Levy y utilizada como referente por estudiosos del tema como Silas, (1995) y Gama (2010), en esta categorización, las instituciones con divididas en Instituciones de élite, con un alto prestigio y enfocadas a

mantener estándares de calidad; las instituciones confesionales, y las de absorción de demanda, las cuales han mostrado un mayor dinamismo en su crecimiento y han sido constantemente cuestionadas por su calidad ya que existe poca evidencia de sus prácticas de mejora de la calidad de sus programas y servicios ofertados.

El gasto nacional educativo está compuesto por dos fuentes de financiamiento: el gasto público proveniente de los recursos que aporta el gobierno en sus diferentes ámbitos y el gasto privado, representado por los recursos de los particulares como usuarios de los servicios educativos en instituciones públicas y privadas. Autores como Santibáñez et al. (2011) y Tuirán, (2012) han utilizado el gasto en educación que hacen los hogares como indicador para dar cuenta de la importancia del fenómeno de la educación superior para la sociedad.

En la distribución del gasto que hacen las familias el valor que se le da a la educación se ve reflejado en el consumo e inversión de servicios educativos que hacen los hogares. Las cifras de proporción de hogares consumidores de servicios educativos y el gasto en educación son indicadores no solo económicos, hablan del valor social atribuido a la educación. En la encuesta ENIGH 2008 el pago de servicios educativos representa más de la mitad de gasto en educación de las familias cuyos miembros asisten a escuelas públicas, y el 80 por ciento para las familias que utilizan el sistema privado (Santibáñez, Campos, & Jarillo, 2011). El gasto en educación en proporción del gasto total de los hogares creció de 10.3 a 13.5 por ciento entre 2002 y 2010, la proporción de hogares consumidores de servicios educativos ronda el 70% (Tuirán, 2012).

El carácter público o privado de la educación superior se analiza mediante el papel que el estado juega respecto a la educación superior. Por una parte se apela a los beneficios sociales (Brunner & Uribe, 2007) de la intervención del estado en el financiamiento en la educación superior y la regulación de fondos públicos, y por otro se argumenta que la educación superior provee de beneficios privados a los individuos, por lo que no debería considerarse el financiamiento público a un beneficio privado.

Sin profundizar en el debate que han generado estas dos posturas, este trabajo se acoge a la perspectiva que asume a la educación superior como un bien de interés público, en el cual el Estado asume un rol más protagónico y activo en el aseguramiento de la calidad académica, dotando de información a la ciudadanía del estatus de calidad de los servicios educativos. En este sentido, su intervención se justifica principalmente para asegurar la calidad y el acceso a todos los individuos a servicios educativos que tienen características de bienes post- experienciales y por los beneficios de contar con una sociedad educada en cantidad y calidad (Elías, 2010).

LA POLÍTICA NACIONAL

LA CALIDAD COMO ESTRATEGIA NACIONAL EN EL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO

En el Plan Nacional de Desarrollo se expresan los objetivos, las estrategias y las líneas de acción que definirán la actuación de las dependencias y de los organismos federales de cada sector.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, muestra 5 Metas nacionales, Indicadores de Impacto, 31 programas con indicadores de seguimiento, 31 objetivos, 118 estrategias y 819 líneas de acción. Los 31 objetivos refieren las propuestas fundamentales del quehacer del gobierno, aún sin especificar qué mecanismos se utilizarán para alcanzarlos. Para cada objetivo contenido en estas secciones se definen estrategias. Las estrategias se refieren a un conjunto de acciones para lograr un determinado objetivo. Finalmente, para dar realidad operativa a las estrategias se puntualizan líneas de acción. Las líneas de acción son la expresión más concreta de cómo el Gobierno de la República se propone alcanzar las metas propuestas (Mcdermott, 2012) (PND, 2013), son en pocas palabras la misión del Gobierno Federal para todo el territorio nacional.

El tema de la calidad en la educación aparece en la tercera meta nacional: México con educación de calidad, con el Objetivo 3.1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad. Con las

estrategias 3.1.1. Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico, y en el enfoque transversal, estrategia

II. Gobierno Cercano y Moderno. Con las líneas de acción:

- Avanzar en la conformación de un Sistema Integral de Evaluación, equitativo, amplio y adecuado a las necesidades y contextos regionales del país.
- Definir estándares de gestión escolar para mejorar el desempeño de los planteles educativos. Para Elder y Cobb (citado en Acosta, 2003) los problemas de políticas son “construcciones sociales” que reflejan concepciones específicas de la realidad. En este sentido las definiciones de un problema sirven para optar las elecciones de políticas posteriores a tal definición asumiendo una concepción particular de la realidad, que al final puede beneficiar o afectar a un conjunto de individuos e influir en la interpretación que estos tengan de la realidad. (Acosta, 2003), en este sentido el PND refleja cómo el Estado concibe la realidad de la educación en México.

El tema de la calidad continua ocupando un lugar primordial en el discurso político e institucional, en el diagnóstico del PND se argumenta que la falta de capital humano es el reflejo de un sistema de educación deficiente y la vinculación inadecuada entre el sector educativo, empresarial y social, por lo que plantea la necesidad de fortalecer el Sistema Educativo Mexicano a la altura de un mundo globalizado. En la tercera meta nacional: un México con educación de calidad, se plasma la necesidad de lograr el desarrollo de todos los mexicanos, y de esta manera contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano; mediante políticas que logren que lo que se enseña en la escuela sea acorde con los habilidades que el mundo necesita, inversión en ciencia

y tecnología que genera más capital humano; y la generación de productos y servicios con un alto valor agregado (2013-2018).

El Plan Nacional de Desarrollo establece el eje que articula las políticas públicas, que serán llevadas a cabo por el Gobierno de la República y al que se sujetan obligatoriamente los programas de la Administración Pública Federal, entre ellos la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Dirección General de Educación Superior (DEGESU), entre muchas otras dependencias. El PND representa la visión y estrategia del Gobierno en turno, así como la perspectiva que tiene de los asuntos de la vida nacional, en este caso de la educación, la que diagnostica como deficiente en cuanto a la preparación, capacidad de innovación y desarrollo de la potencialidad del capital humano, además de tener poca vinculación con la sociedad y las empresas.

Aunado a esta política neoliberal, evoluciona un nuevo modelo de universidad, el cual requiere integrar niveles de calidad que justifiquen y rindan cuentas de las inversiones públicas (Alonso, Reboloso, Pozo, y Fernández, 1999), que se constituya en un servicio que responde a las demandas y necesidades sociales (Cerych, 1987), aunando el fenómeno de la globalización, la sociedad exige pertinencia, que la universidad imparta un conocimiento aplicable a su entorno y genere un impacto positivo en éste (Maldonado, Guillén, Carranza, y Ramírez, 2013); y que involucre los procesos y medios, es decir un adecuado contexto físico para el aprendizaje, de ahí la necesidad de fortalecer la capacidad de gestión de los sistemas universitarios, para incrementar la responsabilidad de su funcionamiento y los resultados de su desempeño (Toranzos, 1996).

La educación es objeto de análisis y estudios que han derivado y orientado las políticas educativas alrededor del mundo, las investigaciones señalan que alrededor de los 70s la preocupación estaba centrada en el acceso y extensión de los servicios para aumentar la cobertura; en México este aspecto continúa vigente en el Plan Nacional de Desarrollo, el cual pretende incrementar de manera sostenida la cobertura en educación media superior y superior, hasta alcanzar al menos el 80%

en media superior y 40% en superior¹, sin embargo, una perspectiva cuantitativa, como la de incrementar la Tasa Bruta de Cobertura (TBC), no ha sido acompañada de un incremento proporcional en el número de docentes; o un desarrollo y cambio en la gestión y organización de los sistemas educativos (Rosario, 2007), lo que conduce necesariamente a problemas de orden cualitativo, según Altbach esta problemática incrementa la complejidad de los sistemas educativos terciarios y ocasiona un deterioro en la calidad de la educación (2009).

En relación a la organización, las reglas y las atribuciones de las estructuras nacionales de coordinación de la educación superior, existen diferencias expresadas en las formas de instrumentación de políticas y en la clase de incentivos para impulsar la participación de las instituciones en las dinámicas de cambio. El reto se encuentra en estimular el desarrollo universitario regional y local en incidir en estándares de calidad nacionales e internacionales (Rodríguez, 2014).

La Tasa Bruta de Cobertura (TBC), es el indicador más utilizado para determinar los objetivos cuantificables de los planes nacionales de desarrollo (PND). En el PND 2013-2018 se contempla la meta de incrementar en forma sostenida la TBC en educación superior hasta alcanzar el 40%.

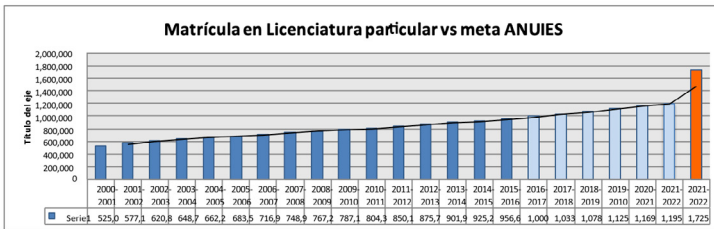
A inicios del sexenio la educación superior atendía a 3.3 millones de alumnos, lo que representaba una cobertura del 29.2% (PND, 2013-2018). Además de esta expectativa del 40% en cobertura para 2018, se le suma la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que ha propuesto como meta alcanzar una cobertura de 60% en el ciclo 2021-2022, lo que representa un incremento de 2.7 puntos en la tasa de cobertura, una matrícula cercana a los seis millones de estudiantes, 1 millón 770 para

1 De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo, actualmente la educación superior atiende a 3.3 millones de alumnos, lo que representa una cobertura de 29.2% (2013)

el subsistema público y 800 mil para el subsistema particular (Tuirán, 2012).

Esto le representa un incremento al subsistema del 67% en seis años, es decir, alcanzar una matrícula de 1725 mil estudiantes, más de medio millón de estudiantes, muy por encima de los prospectado por la SEP (barra naranja, gráfico 5). Lo que implica una visión del estado y de los diferentes actores hacía la ampliación de todos los subsistemas como meta a corto, mediano y largo plazo.

Gráfico 6. Matrícula en ES privada vs meta en cobertura de la ANUIES



Fuente: elaboración propia con datos oficiales de la SEP

Otro factor que impulsa el crecimiento de la matrícula, es el incremento en las tasas de cobertura en los niveles precedentes a la educación superior originados por la normatividad que impulsa la obligatoriedad y la universalización de la educación media superior, la cual, de acuerdo a Tuirán (2012), ha generado un aumento de las tasas de cobertura, retención y graduación en este nivel educativo. De acuerdo al autor la cobertura bruta pasó del 58% en 2006 al 71% en 2012, lo que incrementa la presión para la educación superior por el número de egresados que demandaran servicios profesionales.

Gráfico 7. Porcentaje de cobertura en educación media superior



Fuente: elaboración propia con datos de Tuirán (2012)

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EN LAS IES

Otro aspecto relevante del fenómeno de las IESP es su reputación, estas instituciones gozan de una percepción negativa de su calidad, situación que es difícil de demostrar por la escasez de investigaciones que dan cuenta de los servicios que brindan este tipo de instituciones educativas (Silas, 2005; Gama, 2010). Por lo que es aventurado hablar de calidad cuando no existe la suficiente evidencia que dé cuenta de la operación y organización de estas instituciones.

Se cuestiona que el único instrumento de regulación de la SEP para estas instituciones, el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), sea laxo en cuanto al seguimiento de la mejora de la calidad del servicio educativo que ofrecen un gran número de escuelas, en las que los establecimientos y los programas de estudio no cumplen con los estándares mínimos de calidad (Acosta S., 2005)(Gama, 2010) (Elías, 2010) (de la Garza, 2013) (Rodríguez, 2014).

Los requisitos para el otorgamiento del reconocimiento de validez oficial, están centrados en tres aspectos básicos: que los programas cuenten con personal que acredite la preparación adecuada; que las instalaciones satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas; y, que los programas y planes de estudio sean procedentes (Artículo 55, LGE, 2015).

Otra forma de asegurar la calidad es que las instituciones voluntariamente se sometan al diagnóstico y evaluación institucional o de programas educativos. Para varios autores las prácticas de evaluación y aseguramiento de la calidad se han incorporado a la vida cotidiana de las IES desde los años ochenta y noventa, han gozado cada vez de mayor aceptación entre los actores involucrados (Tuirán, 2012) (Olaskoaga, Marúm, Rosario, & Perez, 2013), sin embargo, las prácticas de evaluación y acreditación han avanzado en forma desigual por subsistemas.

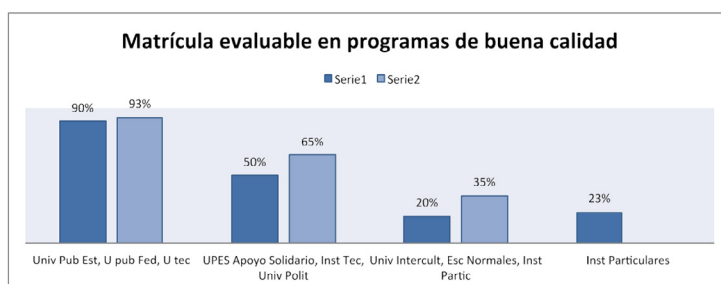
En el caso de la acreditación de programas académicos en México, este proceso determina el reconocimiento público que emite un organismo afiliado al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), la acreditación institucional que otorga la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y la evaluaciones diagnósticas que realizan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

La garantía de calidad se sustenta en el cumplimiento coherente y consistente de indicadores preestablecidos por los organismos evaluadores. En este sentido, la acreditación es la búsqueda de reconocimiento social y de prestigio por parte de los individuos, está orientada a garantizar la calidad y proporcionar credibilidad respecto de un proceso educativo particular y sus resultados, además representa para las IES públicas una mayor asignación de presupuesto. La acreditación juega un papel estratégico ya que promueve cambios en la organización, eficiencia y eficacia de las IES (Quiroz, Bolaños, & Castellanos, 2012).

La política en materia educativa, en este sentido, ha utilizado el condicionamiento para la asignación de recursos a las IES públicas cuestionando su calidad en términos de desempeño. Estas políticas públicas para el aseguramiento de la calidad de la educación condicionan la asignación de recursos orientando el comportamiento de las IES públicas hacia la acreditación de sus programas de estudio. De ahí que el grupo en el que se encuentran las Universidades

Públicas Estatales (UPEs), Universidades Públicas Federales (UPF) y las Universidades Tecnológicas (UT) posean del 90 al 93 por ciento de sus programas acreditados y/o evaluados. En el año 2012 había 249 instituciones de educación superior con 75 por ciento o más de su matrícula en programas reconocidos por su buena calidad (Tuirán, 2012). De acuerdo a sus investigaciones, en el año 2012, las instituciones particulares contaban con el 23% de su matrícula evaluable en programas reconocidos por su buena calidad (CIEES o COPAES), es decir, 150 mil estudiantes de una matrícula total de 850 mil inscritos en licenciatura particular, de acuerdo a los registros oficiales de la SEP (gráfico 9). Lo que deja a más de 750 mil estudiantes en planes y programas de los que no se cuenta con información confiable en cuanto a la calidad con la que son ofertados, situación de la que el estado es corresponsable al otorgarles reconocimiento y validez para ofrecer servicios educativos.

Gráfico 8. Matrícula evaluable por subsistema



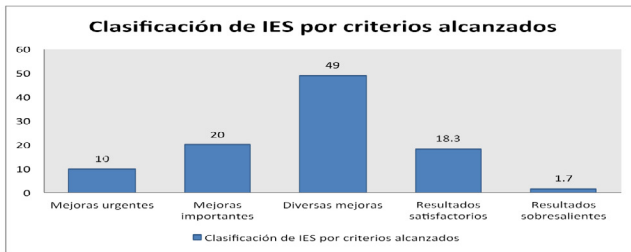
Fuente: elaboración propia con datos de Tuirán (2012)

Identificando una clara necesidad de matrícula evaluable en programas de buena calidad, en 2012 la SEP inició el Programa de Fomento a la Calidad, dirigido a la instituciones de educación superior privada y que constaba de dos fases, en la primera se realizó una evaluación diagnóstica -utilizando 133 indicadores- del servicio educativo que ofrecen las IESP, tomando como base las instituciones que cuentan con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) federal, con el objetivo de clasificarlas en rangos y otorgarles constancias de

clasificación de acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, el rango consta de cinco niveles y diez subniveles.

La segunda fase tomaba en consideración los resultados de la fase diagnóstica como una base para las IESP y las autoridades, para que las instituciones se propusieran el objetivo de realizar un plan de mejora a implementarse en el plazo de un año, teniendo como principal aliciente la oportunidad de mejorar su posición en la clasificación alcanzada en la fase diagnóstica. De acuerdo a los resultados, hasta septiembre del 2012, más de mil planteles de educación superior con algún RVOE federal habían sido diagnosticados, los resultados del porcentaje de criterios alcanzados por las instituciones de educación superior se presentan en el gráfico 10, evidenciando que más del 80% de las instituciones requerían de la gestión de hasta 80 indicadores de 133 para alcanzar resultados satisfactorios de acuerdo a la clasificación de la SEP.

Gráfico 9. Clasificación de la evaluación diagnóstica del Programa de Fomento a la Calidad

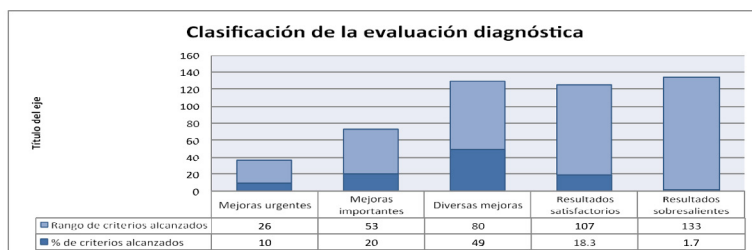


Fuente: elaboración propia con datos de Tuirán (2012).

Conforme a los resultados el 10% de las instituciones evaluadas requiere de mejora urgentes, ya que cuentan con sólo 26 de los 133 criterios evaluados; el mayor porcentaje de instituciones está en la clasificación tres: Diversas mejoras, en las que las instituciones cubren un rango de 54 a 80 de los 133 criterios evaluados. Sólo el 1,7% de las

instituciones alcanzó un resultado sobresaliente con 108 -133 de los criterios considerados.

Gráfico 10. Clasificación de las IES vs rango de criterios alcanzados



Fuente: elaboración propia con datos de Tuirán (2012)

En los resultados presentados por la SEP en el año 2012, en todos los subsistemas existían 3,743 programas reconocidos por su buena calidad, con 1.6 millones de estudiantes, el reto que se planteaba la institución era lograr que el 100 por ciento de la matrícula lo realice en programas reconocidos por su buena calidad (Tuirán, 2012).

Según datos de la SEP poco menos de dos de cada tres programas de instituciones particulares con RVOE estatal o federal no cuentan con prácticas ni mecanismos de aseguramiento de la calidad (Tuirán, 2012), lo que deja fuera a un amplio porcentaje de matrícula en programas de dudosa calidad, lo que limita de oportunidades educativas a quienes por razones de económicas o de limitación de espacios físicos no ingresan a instituciones públicas, privadas religiosas o privadas de élite (Silas, 2005).

La discusión gira en torno a que el Estado ha promovido la expansión de la educación superior privada de dudosa calidad y sin ninguna regulación, evaluación o fiscalización de parte de la autoridad educativa (2002); en este punto, desde 2002, Altbach, Kent y De Vries (como se citan en Gama, 2010) señalaron que no existen suficientes estudios e información sistemática y confiable que demuestre la calidad de las

IESP, así la forma en cómo operan y se organizan. Además de que México no tiene bagaje en medir el impacto educativo y socioeconómico.

Considerando los datos de matrícula, cobertura y gasto de las familias, la expansión y crecimiento de las instituciones privadas que ofertan educación superior es un fenómeno dinámico y creciente, que requiere de una mayor regulación y control estatal, que ofrezca garantía de calidad al gran número de estudiantes que año con año acceden a este subsistema y por la inversión de los hogares en este rubro. Una forma de garantizar la calidad es asegurándola a través de la acreditación de programas, sin embargo como muestra la evidencia solo el 23% de las IESP se han sometido a algún proceso de diagnóstico o evaluación, por lo que se desconoce la calidad de un importante número de estos programas.

Las dinámicas a las que se les atribuye el crecimiento del sector privado de educación superior es la permisividad en la normativa del proceso de reconocimiento y acreditación de nuevas IES (Balan & Garcia De Fanelli, 1997; Gama, 2012; Rodríguez, 2014); la declinación y politización de la calidad del sector público y la demanda de estudios superiores más orientados al mercado laboral; la falta de espacios en el sector público, los cambios demográficos, el incremento en los niveles de eficiencia terminal de niveles previos, la incapacidad financiera del estado para abastecer la demanda (Acosta S., 2005), el endurecimiento de la política pública educativa en cuanto al financiamiento a las IES públicas que limita la absorción de la demanda de servicios educativos y el déficit de controles de calidad académica rigurosos (Balan & Garcia De Fanelli, 1997; Tuirán, 2012; Rodríguez, 2014; Elías, 2010; Acosta S., 2005).

Las expectativas de cobertura dimensionan nuestro objeto de estudio, ya que se contemplan incrementos en las tasas de cobertura que implican una mayor participación pública y privada, así como la necesidad de regular el crecimiento para no socavar la calidad en la prestación de los servicios, ya que mejorar la calidad de la educación que se imparte otorga legitimidad a todo incremento que se logre en la cobertura, crecer sin calidad, genera reservas en cuanto al beneficio

que puede tener quien reciba un servicio educativo de dudosa calidad (Gago, Sin año).

Lo que pone en la mira a la única normativa de carácter obligatorio para este tipo de instituciones: el marco jurídico del RVOE, el cual ha sido muy cuestionado por considerarse laxo en cuanto a la regulación que ciñe sobre los particulares que ofrecen servicios educativos a través de programas académicos (2002) (Acosta S. , 2005) (Silas, 2005) (Gama, 2012) (Elías, 2010), pero que al mismo tiempo se constituye en el único marco regulatorio que media la relación entre la autoridad educativa y los particulares.

La Ley General de Educación otorga facultades de inspección y vigilancia a la autoridades responsables de otorgar el RVOE, -sin embargo no se establece ningún estándar o expectativa para la vigilancia o inspección- (Artículo 58°, LGE, 2015, p.23), así como obligaciones de los particulares en cuanto a facilitar y colaborar en actividades de evaluación, inspección y vigilancia que las autoridades ordenen (Artículo 57°, fracción V, LGE, 2015, p.22-23).

Cabe hacer una diferenciación en cuanto al tipo de instituciones privadas que se constituyen en un problema para las autoridades educativas, por la escasa información con la que se cuenta y por la ausencia de mecanismos para su evaluación o seguimiento. De acuerdo a una entrevista con el Dr. José Nava Preciado, Director de Educación Superior de la Secretaría de Innovación Ciencia y Tecnología, las escuelas de absorción de demanda son las que les representan un mayor reto, por la calidad que se ve mermada por las deficiencias en su infraestructura. Del mismo modo señala que la regulación les permite impartir programas mientras estos planes estén bien diseñados en el papel, pero que no se cuenta con mecanismos para dar un seguimiento a otros aspectos medulares que inciden en la calidad de los servicios educativos. En primera instancia no se cuenta con un diagnóstico del que se pueda partir para la toma de decisiones, así como los mecanismos apropiados para la evaluación de los programas.

Otros aspectos de la problemática que envuelve al fenómeno es la movilidad de profesores, la deserción de estudiantes, la heterogeneidad de los planes y programas de estudio, el conflicto de interés de los particulares para comprometerse con la formación de los estudiantes, las estrategias de absorción de demanda es la flexibilidad y disminución de los horarios en detrimento de la formación.

De cualquier modo, la apuesta es por la ampliación con calidad y equidad (Tuirán, 2012), o la ampliación del acceso garantizando la calidad y la vinculación (SEP y ANUIES) (SUN/OEAG, 2015).

MARCO JURÍDICO

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANO, ARTÍCULO 3°

El artículo 3° Fracciones V, VI, se señalan las competencias del Estado y los particulares en materia educativa, así como las bases para regular la relación a través del reconocimiento de la validez oficial de estudios:

“El Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación inicial y a la educación superior” (3°, 2010) (Artículo 3°, 2010, p.3)

“Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares.” (Artículo 3°, 2010, p.3)

La Federación es responsable del establecimiento, organización y sostenimiento de escuelas. Dictaminar leyes para la distribución del ejercicio de la función educativa entre los ámbitos y de financiamiento (Art. 73 Fracción XXV).

“Paradictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y

coordinar la educación en toda la República. Los Títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata surtirán sus efectos en toda la República. (Artículo 73º, 2010, p.45)

El Congreso de la Unión como órgano legislativo, coordina y unifica la educación entre los diferentes ámbitos de gobierno.

ANÁLISIS DE LA CAPACIDAD INSTITUCIONAL A NIVEL MESO

En el presente apartado se presenta una descripción y análisis de los datos recabados para explorar el cómo se organiza y estructura el proceso de reconocimiento de validez oficial de estudios dentro de la SICyT.

La descripción y análisis siguió una secuencia acorde al esquema planteado en el marco metodológico y que recupera las dimensiones, ámbitos y unidades de análisis para evaluar las capacidades institucionales planteadas por Rosas (2008), utilizando como ejes de análisis la estructura formal de la organización, las características de los mandos directivos, evaluadores y el COEPES; funcionamiento de la unidad de RVOE y la experiencia real en la dinámica de gestión del proceso del RVOE desde la perspectiva de los actores institucionales (Rosas, 2008).

ANÁLISIS DE LA CAPACIDAD INSTITUCIONAL DE LA SICyT: NIVEL MESO

Tabla 20. Niveles, dimensiones y ejes de análisis en el nivel meso: organización

Nivel	Dimensión	Ejes de análisis	Categoría / referente de análisis
Meso	Organización: áreas, tareas y funciones orientadas al otorgamiento de RVOE.	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura formal de la organización. Se refiere a las áreas y cargos que la organización ha diseñado como responsables directos del otorgamiento del RVOE. • Marco jurídico. Comprende el marco normativo estatal que regula el proceso de RVOE. • Características de los mandos directivos, cuerpos de evaluadores y miembros de COEPES. Son los sujetos responsables de tomar decisiones respecto al RVOE y, por la relevancia de su función, influyen directamente en el proceso y en el resultado del fenómeno. • Funcionamiento de las áreas de RVOE. Comprende las estructuras internas de la organización encargadas de dicha actividad. • Experiencia real en la dinámica de gestión del proceso del RVOE. Considera la percepción de los participantes sobre la dinámica del proceso de RVOE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura organizacional. • Revisión del marco jurídico. • Constitución Política. • Acuerdos. • Leyes. • Reglamentos. • Identificación de debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades. • Proceso del RVOE. • Percepción del proceso de RVOE.

Fuente: elaboración propia con datos de Rosas (2008)

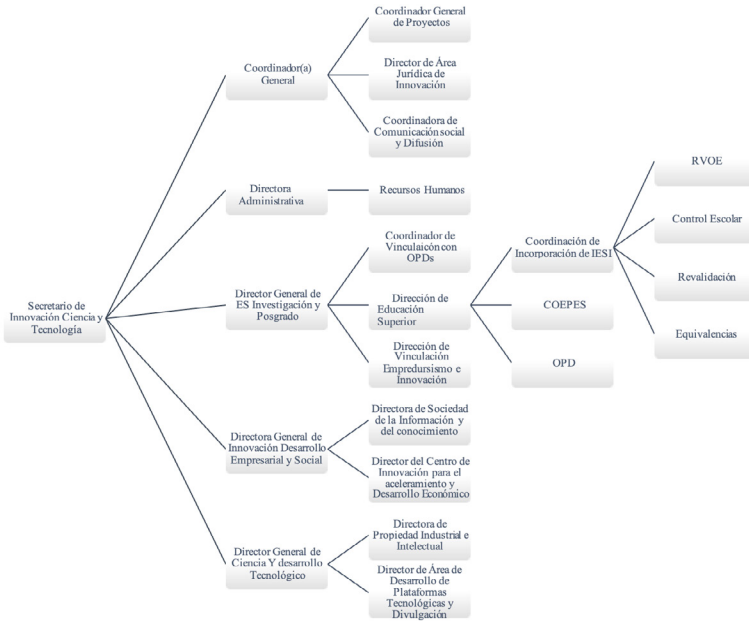
LA SECRETARÍA DE INNOVACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Tiene como misión “Promover, facilitar e impulsar la creación y la adopción de una cultura innovadora y competitiva.”, su visión contempla el posicionamiento de Jalisco como el Estado más innovador y con el mayor índice de desarrollo tecnológico de México (sicyt, 2015).

El objetivo de la SICyT está enfocado en la creación de las condiciones para impulsar, coordinar y coadyuvar al desarrollo regional mediante la innovación y el desarrollo educativo, científico y tecnológico del Estado (sicyt, 2015).

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

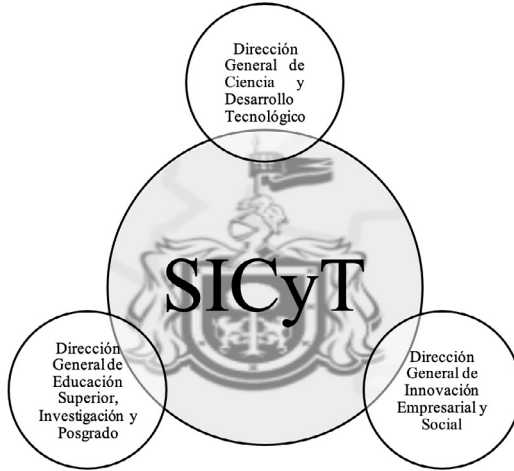
Ilustración 29. Estructura funcional de la SICyT



Fuente: tomada de la página de la sicyt

MODELO DE FLUJO DE LA SICyT

Ilustración 30. Modelo de flujo de la SICyT



Fuente: tomado de la página de la sicyt

Misión

La misión y visión de la SICyT está enfocada hacia la innovación y la competitividad, incrementando el índice de desarrollo tecnológico.

Misión	“Promover, facilitar e impulsar la creación y la adopción de una cultura innovadora y competitiva.”
Visión	“Para el 2019 posicionar a Jalisco como el Estado más innovador y con el mayor índice de desarrollo tecnológico de México.”

Fuente: elaboración propia con datos de la página oficial de la SICyT

MARCO JURÍDICO

La SICyT está sujeta al marco regulatorio del Gobierno del Estado de Jalisco, el cual, a su vez se rige por la normativa emanada de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de la SEP.

1. Los elementos que conforman esta normatividad son:
2. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
3. Ley para la Coordinación de la Educación Superior (LCES)
4. Ley General de Educación
5. Acuerdo 243

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS (REVOE)

El RVOE es el acto de la autoridad educativa para incorporar un plan y programas de estudio que un particular imparte, al sistema educativo nacional (RVOE, 2015). A continuación se presentan las normas relacionadas con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del Tipo Superior, que aplica la Secretaría Pública del Gobierno Federal, desde el Marco constitucional, hasta las leyes secundarias.

CONSTITUCIÓN POLÍTICO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

El artículo 3º Fracciones V, VI, señalan las competencias del Estado y los particulares en materia educativa, así como las bases para regular la relación a través del reconocimiento de la validez oficial de estudios. Los requerimientos, expedición y condiciones de títulos corresponden a la jurisdicción estatal (Artículo 5º, 2010, p.6). La centralidad de la ley está plasmada en el Artículo 133º,

LEY PARA LA COORDINACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (LCES)

La LCES tiene como objeto establecer las bases para la distribución de la función educativa superior entre los diferentes ámbitos de gobierno, así como en materia de financiamiento. El artículo 3º, determina el tipo y alcances de la educación superior, el artículo 7º establece la competencia de la Federación en la vigilancia de la naturaleza de los establecimientos de educación superior, el artículo 18º determinan la obligatoriedad de autenticación de documentos.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Esta Ley establece la composición de la educación superior, los lineamientos para los particulares que imparten educación de cualquier tipo y modalidad mediante la expedición del RVOE, el cual será específico para cada plan de estudios e incorpora a las instituciones al sistema educativo nacional. Así como los requisitos para el otorgamiento de las autorizaciones y los Reconocimientos de Validez Oficial de Estudios: personal que acredite la preparación adecuada, instalaciones que cumplan con las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas y planes y programas procedentes.

También establece la obligatoriedad de hacer público el estado que guardan los reconocimientos de validez – tanto de quien lo otorga como de quien lo recibe - que se les otorgan a las instituciones, sean inclusiones, supresiones, revocaciones o el retiro de la autorización. También establece las obligaciones de los particulares que ofrezcan educación con RVOE, sujetándolos al cumplimiento de los dispuesto por el artículo 3º y las leyes que emanen de este, el cumplimiento de los planes y programas, proporcionar un determinado número de becas, cumplir con los requisitos del Artículo 55 y facilitar y colaborar en las actividades de evaluación, inspección y vigilancia que las autoridades competentes realicen u ordenen. (LGE, 2015, p.22-23)

Otro aspecto que vale la pena resaltar es la obligación de inspeccionar y vigilar los servicios educativos al menos una vez al año, sin establecer ningún estándar o expectativa para la vigilancia o inspección.

ACUERDO 243

En el que se establecen las bases generales de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, construyendo a las autoridades al marco jurídico establecido, para garantizar los intereses de los particulares que imparten servicios educativos, del mismo modo establece las condiciones a las que un particular deberá de ceñirse para hacer cambios de domicilio, actualizaciones, etc. Respecto al análisis del marco jurídico propuesto, se concluye lo siguiente:

Tabla 21. Análisis del marco jurídico de la SICyT

Recursos financieros	<p>La SICyT depende de la Federación en tres aspectos: (Artículo 73°, fracción XXV) (CPEUM Artículos 3°, 5° y 133°)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento, organización y sostenimiento de escuelas • Dictaminar leyes para la distribución entre los diferentes ámbitos el ejercicio de la función educativa, • Financiamiento.
Flexibilidad institucional	<p>El Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios se constituye en un instrumento de control, inspección y vigilancia para las autoridades Federales y Estatales en materia de servicios educativos impartidos por particulares en territorio nacional. La norma jurídica le otorga al Estado jurisdicción en materia de profesiones y expedición de títulos.</p> <p>El marco jurídico determina la centralidad de la ley en materia de financiamiento y la acción de dictaminar leyes para la distribución de la función educativa, estas restricciones limitan la acción estatal en presupuesto para su operación y coordinación, ya que los particulares pueden recurrir a tres instancias para obtener el reconocimiento.</p>
Orientación hacia la calidad	<p>Entre los requisitos para el otorgamiento de las autorizaciones y los RVOE se identifican aspectos concernientes a la calidad, como la preparación adecuada en el personal que imparte educación; satisfacción en las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas de las instalaciones; y, procedencia de los planes y programas (Artículo 55, LGE, 2015, p.22).</p> <p>Actividades de evaluación, inspección y vigilancia hacia las IESP que cuentan con planes con RVOE (LGE, 2015, p.22-23)</p> <p>Hacer público el estado que guardan los reconocimientos de validez que se les otorgan a las instituciones, tanto por la autoridad educativa como los particulares en la documentación oficial o publicidad que utilicen. (Artículo 56, LGE, 2015, p.22)</p> <p>Entre las obligaciones de los particulares que ofrezcan educación con RVOE, hay dos que se pueden orientar para asegurar la calidad, una es la que obliga al particular a cumplir con el plan de estudios que la autoridad considere precedente, lo que constituye al plan de estudios y la "procedencia" en dos instrumentos más para asegurar la calidad de parte de la autoridad respectiva, siempre y cuando se asocie la procedencia con estándares de calidad. Otra obligación del particular es facilitar y colaborar en las actividades de evaluación, inspección y vigilancia que las autoridades competentes realicen u ordenen. (Artículo 57, LGE, 2015, p.22-23)</p>
Institucionalización del aseguramiento de la calidad	<p>No existe un condicionamiento <i>per se</i> para el aseguramiento de la calidad, ya que la acreditación de planes y programas es voluntario para las IES y el condicionamiento de recursos se instituye como un aliciente para el subsistema público, no así para el subsistema privado. Sin embargo, la norma jurídica ofrece dos vías que pueden incentivar a las instituciones a orientar la mejora de sus procesos, instituciones y servicios: la búsqueda de prestigio y las acciones coercitivas que puedan generar los resultados de las funciones de inspección y vigilancia.</p> <p>La búsqueda de prestigio es un potente aliciente para las instituciones del subsistema privado, por sus propias lógicas de mercado a las que se construyen en la búsqueda de una diferenciación. En este sentido, la publicación del estado que guardan los RVOE se vislumbra como una puerta para esa búsqueda de legitimidad y prestigio con su debida instrumentación.</p>

SISTEMAS DE INCENTIVOS

El marco jurídico ofrece varios tipos de incentivos, el Artículo 56 de la Ley General de Educación establece la obligatoriedad de hacer público el estado que guardan los reconocimientos de validez, que se les otorgan a las instituciones, lo que constituye un incentivo en cuanto a la búsqueda de prestigio de este tipo de instituciones, las cuales compiten por una participación de mercado.

Las autoridades educativas publicarán, en el órgano informativo oficial correspondiente, una relación de las instituciones a las que hayan concedido autorización o Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios. Asimismo publicarán, oportunamente y en cada caso,

la inclusión o la supresión en dicha lista de las instituciones a las que otorguen, revoquen o retiren las autorizaciones o reconocimientos respectivos.

Los particulares que impartan estudios con autorización o con reconocimiento deberán mencionar en la documentación que expidan y en la publicidad que hagan, una leyenda que indique su calidad de incorporados, el número y fecha del acuerdo respectivo, así como la autoridad que lo otorgó. (LGE, 2015, p.22)

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

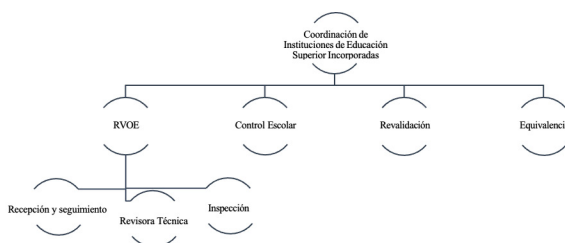
La misión de la Dirección de Educación Superior (DES) es “promover mecanismos de planeación y evaluación educativa para ofertar una educación superior innovadora y competitiva con calidad, pertinencia y equidad en las regiones de Jalisco” (sicyt, 2015).

UNIDAD DE RVOE

La unidad de RVOE es la oficina encargada de llevar a cabo todo el proceso de Reconocimiento de validez Oficia de Estudios.

La unidad de RVOE no tiene una estructura formal, lleva a cabo el proceso de reconocimiento con 22 personas, a través de una estructura que opera de acuerdo a la siguiente estructura (Hernández, 2017):

Ilustración 31. Estructura Funcional de la Unidad de RVOE



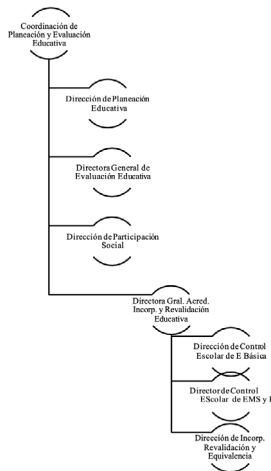
Fuente: elaboración propia con datos de la entrevista a la Coordinadora de IESI

ESTRUCTURA FUNCIONAL DE LA SEJ, UN REFERENTE

Como referente de la estructura funcional se toma la de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), que estaba conformada por tres niveles, encabezados por el Secretario en el nivel superior, Coordinaciones y Direcciones Generales en el nivel medio y direcciones en el nivel operativo. La SEJ cuenta con ocho coordinaciones responsables de la función educativa en los diferentes niveles para todo el Estado de Jalisco.

Una de las ocho coordinaciones es la denominada Coordinación de Planeación y Evaluación Educativa, de la que dependen la Dirección General de Planeación Educativa, la Dirección General de Evaluación Educativa, la Dirección de Participación Social y la Dirección General de Incorporación, Revalidación y Equivalencia, de la que dependen las dos funciones fundamentales para la tarea de la incorporación y revalidación: la Dirección de Control Escolar de Educación Media Superior y Educación Superior y la Dirección de Incorporación, Revalidación y Equivalencia.

Ilustración 32. Estructura funcional de la SEJ



Fuente: tomado de la página de la SEJ

LA COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (CPEE)

La CPEE tiene entre sus funciones “la de mejorar el servicio educativo en el Estado, coordinando para ello la implementación de las políticas del sector, las tareas de planeación, programación, presupuestación, evaluación de procesos educativos, procesamiento de información estadística, coordinación de la operación del Sistema de Información para la Planeación, control escolar de alumnos, incorporación de escuelas particulares, revalidación y equivalencias de estudios” (Jalisco.gob, 2017).

DIRECCIÓN GENERAL DE ACREDITACIÓN, INCORPORACIÓN, REVALIDACIÓN Y EQUIVALENCIA

Sus funciones están encaminadas “a la inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de alumnos en los distintos niveles educativos; incorporación, autorización, negación, revocación y retiro de reconocimiento de validez oficial de estudios a los particulares; revalidación y equivalencia de estudios, así como el registro de títulos para la expedición de la cédula profesional y el registro de derechos de autor” (Jalisco.gob, 2017).

DIRECCIÓN DE CONTROL ESCOLAR DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR (DCE)

La DCE tiene entre sus funciones la de ejecutar, en conjunto con las Delegaciones Regionales, las actividades de preinscripción, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de los alumnos que cursan la Educación Normal y Superior Docente en escuelas oficiales e Instituciones Educativas Particulares con autorización, así como Centros de Capacitación para el Trabajo con reconocimiento de validez oficial de estudios (Jalisco.gob, 2017).

DIRECCIÓN DE INCORPORACIÓN, REVALIDACIÓN Y EQUIVALENCIAS (DIRYE)

La DIRyE coordina y supervisa conjuntamente con las Delegaciones Regionales, la inscripción, reinscripción, acreditación, regularización,

certificación y titulación de educación básica y normal de escuelas oficiales e Instituciones Educativas Particulares con autorización (Jalisco.gob, 2017).

Como se evidencia, la SICyT asume la función de incorporación, revalidación, equivalencias y control escolar de escuelas particulares con una estructura funcional de dos niveles funcionales con una plantilla de 22 elementos, mientras que estas actividades se realizaban con una Coordinación y tres direcciones generales.

FUNCIONAMIENTO DE LAS OFICINAS DE RVOE

El funcionamiento de las oficinas giran en torno a cuatro funciones básicas, el otorgamiento del RVOE, control escolar, revalidación y equivalencia de la Educación Superior. Las etapas del proceso se reducen de cinco a cuatro, la primera es la revisión y cotejo de documentos; la segunda etapa es la revisión técnica, la tercera es la evaluación curricular y la cuarta es la evaluación de instalaciones.

La primer etapa denominada revisión técnica del expediente, tiene la finalidad de corroborar que el plan y programas de estudio, el listado de personal docente y la bibliografía, estén conformados con base en los lineamientos establecidos; la segunda etapa era la Evaluación curricular, que busca valorar la calidad y viabilidad académica de los Planes y Programas de Estudio. En este punto con la simplificación administrativa, de resultar no procedente la evaluación del plan y programas, serán elementos suficientes para negar el RVOE, reservándose la SICyT el derecho de evaluación de las otras etapas correspondientes a la plantilla de personal docente y visita de inspección.

En la etapa de evaluación de plantilla docente se evalúa el perfil del personal docente propuesto, con la finalidad de asegurar que éstos acrediten la formación adecuada para impartir educación en el nivel en el que prestarán sus servicios, la visita de Inspección, se realiza por personal de la Dirección General de Educación Superior, Investigación y Posgrado de la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología

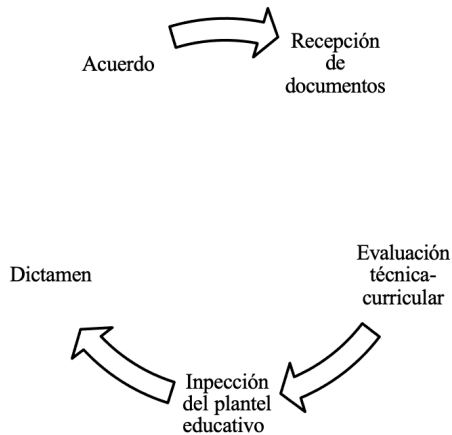
acreditado para ello y tiene por objeto, constatar que las instalaciones propuestas para la impartición de un plan de estudios específico cumpla con las condiciones de seguridad, pedagogía e higiene establecidas por la autoridad educativa, para finalizar con el dictamen, el cual será emitido por la Dirección de Educación Superior, representada por el Director General de Educación Superior, Investigación y Posgrado de la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología, el cual emitirá un escrito fundado y motivado, con la resolución derivada de la evaluación de las etapas precedentes.

Ilustración 33. Etapas del Proceso de obtención de RVOE 2016



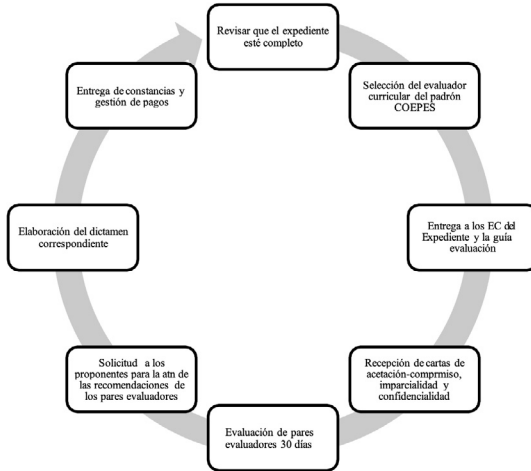
Fuente: elaboración propia con datos del instructivo RVOE 2017

Ilustración 34. Etapas del proceso para la obtención del RVOE 2017



Fuente: elaboración propia

Ilustración 35. Proceso de evaluación para la obtención del RVOE de planes y programas de estudio de tipo superior



ANÁLISIS DOFA

Factores	Fortalezas	Debilidades
Factores internos	<p>Normativa y estructura institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se cuenta con una normativa estatal. • Existe una Coordinación de Escuelas Incorporadas con estructura ante la SICyT. <p>Recursos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Directivos cuidadosos del apego a la normativa. • Participación de COEPES. • Experiencia del personal. • Soporte de prestadores de servicio social. • El poco personal genera compromiso. • Interés y vocación por los alumnos. • Orientación al servicio institucional. • Preocupación y conciencia de la problemática. <p>Proceso de RVOE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad en el diseño de planes y regulación interna de las IESP. • Mejora continua en los procesos y guías. • Oferta de cursos de inducción para particulares. 	<p>Recursos humanos y materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de incentivos para los pares académicos. • Personal insuficiente para verificar el servicio que se otorga en las IESP. • Presupuesto insuficiente para evaluaciones formales e inspecciones. • Múltiples procesos frente a poco personal. • El apoyo de servicio social no se encuentra suficientemente capacitado. • Falta de correspondencia entre la plantilla de la SEJ y la SICyT. • El personal de nuevo ingreso no está capacitado. • No se cuenta con personal suficiente para asesoría individualizada a las instituciones. • No hay suficientes evaluadores curriculares. • El trabajo experto de los evaluadores no siempre es comprendido por actores no especializados. <p>Proceso de RVOE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los procesos se realizan de manera manual. • Existe heterogeneidad en el contenido y estructura de los planes de programa. • Falta automatización y sistematización del proceso. • Falta seguimiento y control en el área de control escolar. • El otorgamiento del RVOE es indeterminado y por plan. • El área fue recibida con rezago. • La revisión implica mucho tiempo y esfuerzo. • No se realizan visitas sin previo aviso. • No se verifican las plantillas docentes. <p>Infraestructura</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se cuenta con instalaciones suficientes. • No se dispone de tecnología adecuada para realizar el proceso. • No se cuenta con vehículos para realizar inspecciones. <p>Guía metodológica</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se pueden incluir indicadores de resultados en los planes de nuevo ingreso al sistema. • La guía no incorpora aspectos adjetivos suficientes para asegurar la calidad. <p>Normativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta ejecución de la ley. • Existen lagunas normativas frente a los cambios en las modalidades y en el conocimiento. • Hay discrecionalidad en la aplicación de la ley. • No se cuenta con un reglamento propio de la SICyT; se trabaja con el de la SEJ. • Faltan leyes locales. <p>Carga operativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • La recepción de expedientes se realizaba con 20 personas en la SEJ; actualmente se realiza con 3. • Control escolar se realizaba con 30 personas en la SEJ; en la SICyT se realiza con 5 o 6 personas como máximo.

Niveles, modalidades y clasificación de planes y programas

Las modalidades de planes y programas son Modalidad Escolarizada, Modalidad no Escolarizada y Modalidad Mixta.

Los niveles educativos son Técnico Superior Universitario (TSU), Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado.

Los programas se clasifican en prácticos, prácticos individualizados, científico prácticos y científico básicos.

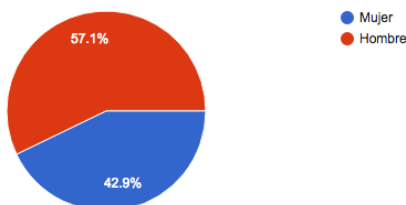
ANÁLISIS DE LA CAPACIDAD INSTITUCIONAL: NIVEL MICRO

Niveles	Dimensiones	Ejes de análisis	
Micro	Individuo Recursos humanos dentro de la organización	Habilidades y aptitudes de los recursos humanos para el otorgamiento del reconocimiento. Formación que se requiere para desarrollar las actividades que realiza en el área de RVOE.	Formación
		Experiencia previa en gestión con IES. Trayectoria laboral-profesional anterior.	Experiencia
		Percepción de la calidad de la educación. Cómo conceptualiza la calidad en la educación superior.	Percepción de calidad

Se entrevistó a 7 personas involucradas en la gestión del proceso del RVOE, el 57% son hombres y 43% mujeres.

Gráfico 11. Composición por género de la plantilla de la Unidad de RVOE

Género (7 respuestas)

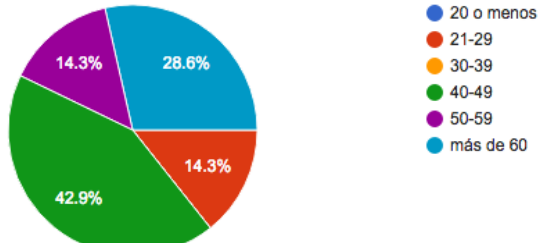


Fuente: elaboración propia

En cuanto a la edad de los participantes es variada, pero el mayor rango de edad se encuentra entre los 40 y 49 años con un 43%.

Gráfico 12. Grupos de edad de la plantilla RVOE

A qué grupo de edad pertenece: (7 respuestas)



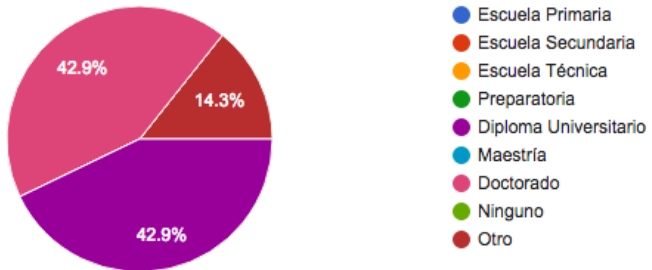
Fuente: elaboración propia

HABILIDADES Y APTITUDES DE LOS RECURSOS HUMANOS PARA LA GESTIÓN DEL RVOE

En términos de escolaridad, el 86% de la plantilla cuenta con estudios universitarios y posgrado, 43% licenciatura y 43% cuenta con nivel de doctorado.

Gráfico 13. Escolaridad de la plantilla RVOE

¿Cuál es el nivel de educación más alto que obtuvo? (7 respuestas)

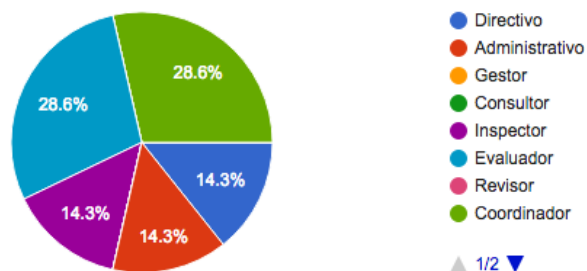


Fuente: elaboración propia

Las funciones de los entrevistados abarcan todas las áreas funcionales de la unidad de RVOE, a saber:

Gráfico 14. Puestos desempeñados

Puesto(s) o función desempeñado(s) en la SICyT (7 respuestas)



Fuente: elaboración propia

MODELOS DE EVALUACIÓN

Considerando que los participantes realizan actividades de evaluación y diagnóstico, se consideró pertinente conocer su perspectiva de lo que un modelo de evaluación es para conocer los elementos que ellos consideran pertinentes en materia de evaluación. Para lo anterior se tomaron las siguientes elementos de lo que un modelo de evaluación es, tomado de García (2010):

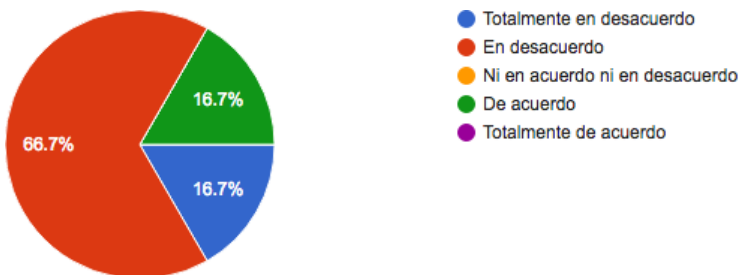
- Enfocarse en medir los resultados del desempeño de un programa, se establecen metas u objetivos y se evalúa conforme a esas metas. Modelo de resultados
- Enfocarse en medir los resultados del desempeño de un programa, conociendo los mecanismos que se desencadenan, para quién funcionan y en qué contexto. Modelo de teoría del programa
- Un programa se mide de acuerdo a los criterios del estudiante, el padre de familia, la autoridad, el empleador. Modelo de actor

- Un programa sólo se puede medir de acuerdo a los insumos que recibe, ya que de eso dependen sus resultados. Modelos económicos
- Evaluar todos los procesos y esfuerzos en curso implica evaluar el proceso enseñanza aprendizaje, la gestión administrativa, el control en tiempo real. Modelo explicativo del proceso
- Analizar insumos como plantilla de profesores, infraestructura, etc. Analizar los insumos, la estructura, el proceso y los productos en términos de resultados, se establecen estándares de excelencia de otras universidades, como los principales indicadores. Se basa en comparaciones, CIPP Modelo sistémico

El análisis tomo como base la coincidencia, ya que todos los participantes emitieron el grado de acuerdo o desacuerdo en cada uno de los modelos. Al constituirse como un trabajo en equipo, se considera el modelo con mayor nivel de coincidencia de acuerdo y desacuerdo.

El modelo que recibió el mayor nivel de desacuerdo fue el Modelo económico, como lo muestra la grafica correspondiente.

Gráfico 15. Modelo económico

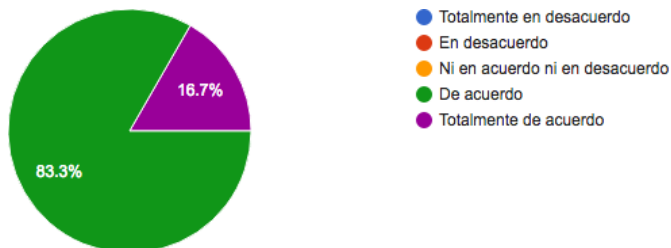


Fuente: elaboración propia

Los modelos económicos consideran al objeto de la evaluación como una caja negra que relaciona la evaluación de los resultados con los insumos en términos de rendimiento, efectos o beneficios (García, 2010).

En cuanto a nivel de acuerdo los participantes se inclinaron a dos modelos en particular, el modelo explicativo del proceso, que se enfoca en los procesos y esfuerzos, considerando que la evaluación del proceso se realiza adecuadamente cuando se realiza en tiempo real, aspecto que dificulta su implementación, si no se cuenta con los recursos humanos y la infraestructura para llevar a cabo la evaluación del proceso mientras éste se realiza. Es un modelo que requiere de un seguimiento estrecho al objeto evaluado y de un amplio conocimiento del proceso de parte de los evaluadores.

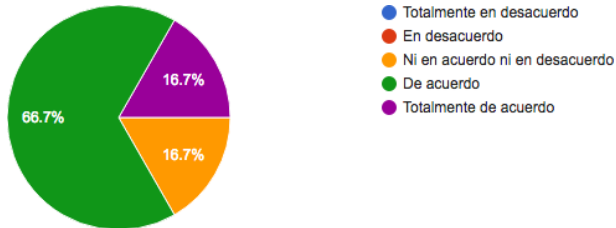
Gráfico 16. Modelo explicativo del proceso



Fuente: elaboración propia

El siguiente modelo que recibió un fuerte nivel de acuerdo fue el Modelo sistémico, que se enfoca en analizar los insumos, la estructura, el proceso y los productos en términos de resultados, se basa en comparaciones, por lo que se pueden establecer estándares de excelencia de otras universidades, como los principales indicadores. Es el modelo más utilizado por instituciones federales como el INE y el CONACyT a nivel nacional.

Gráfico 17. Modelo sistémico



Fuente: elaboración propia

CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO DE EVALUADORES

En materia de formación y profesionalización de los propios evaluadores, falta una cultura metodológica propia de esta área disciplinar (González, 2000).

EXPERIENCIA PREVIA EN GESTIÓN DE PROCESOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD EN LA ES

Las concepciones de calidad más utilizadas en la Educación Superior son las de Harvey y Green (1993) quienes exploran la naturaleza del concepto y su relevancia en la Educación Superior. Al explorar la naturaleza relativa del concepto de calidad, establece que calidad significa diferentes cosas para diferentes individuos y que el concepto de calidad es relativo al procesos o resultado. De estas investigaciones surgen cinco categorías interrelacionadas entre sí.

LA CALIDAD COMO EXCEPCIONAL

La calidad es entendida como algo que es evidente por sí mismo, y que no requiere medirse o analizarse. Sin embargo, existe una versión más operativa de este concepto la calidad como el cumplimiento de las normas académicas: muchos profesores todavía creen que su trabajo

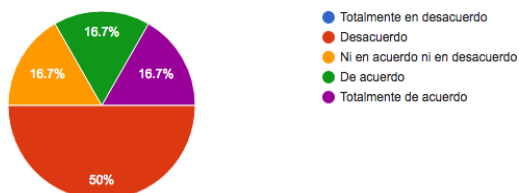
consiste en asegurar que los estudiantes alcancen niveles razonables (estándares) de dominio en las materias que enseñan.

La noción de calidad excepcional toma como axioma que la calidad es algo especial. Con tres variaciones. En primer lugar, la noción tradicional de calidad como algo distintivo, en segundo lugar, una visión de la calidad como representada en la excelencia (es decir, superar los estándares más altos) y tercero, una noción más débil de calidad excepcional, como pasar un conjunto de normas mínimas requeridas (Harvey & Green, 1993).

La noción tradicional la calidad se asocia a algo distintivo, inaccesible para muchas personas que no puede estar sujeto a un conjunto de criterios, en sí mismo es exclusivo y le confiere cierto estatus al propietario o al usuario de ese producto o servicio de calidad. En esta asunción apodíctica de calidad las universidades no necesitan demostrar la calidad porque está implícita, en este sentido la Educación Superior Alemana era un ejemplo de ello en la década de los noventa, el sistema no era exclusivo pero la calidad era auto-evidente. No hay agencias externas a las instituciones o con el rol explícito del aseguramiento de la calidad. Hacia finales del milenio se comienza a ejercer presión a las universidades a dar cuentas sobre su calidad en el servicio (Harvey & Green, 1993).

En los resultados obtenidos en la encuesta a los diferentes actores de la organización se evidencia que la calidad no está asociada a algo distinguido, de gran clase o exclusivo.

Gráfico 18. Calidad como distinción



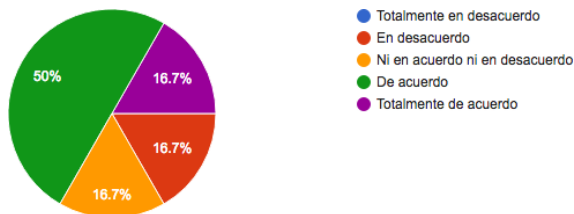
Fuente: elaboración propia

Afortunadamente este concepto tradicional de calidad no es útil para evaluar la calidad en la educación superior porque no permite un significado definible de calidad y se puede utilizar para oscurecer o disfrazar su significado (Harvey & Green, 1993).

La excelencia se utiliza indistintamente con calidad y hay dos acepciones de excelencia en relación con la calidad, la excelencia en relación con los estándares y la excelencia como “cero defectos”, la primera noción de excelencia relacionada a estándares considera la calidad en términos de altos estándares, similar a la noción tradicional pero sin la naturaleza apodíctica ya que identifica componentes “inalcanzables” de excelencia, de ahí su tendencia elitista, ya que considera a la calidad como posible solo en circunstancias limitadas. En el contexto de la educación, si los premios Nobel te dan una conferencia, tienes un laboratorio bien equipado con el aparato científico más actualizado y una biblioteca bien surtida, entonces puedes producir excelentes resultados.

La excelencia en los insumos produce excelencia en los resultados.

Fuente: elaboración propia



LA CALIDAD COMO PERFECCIÓN O CONSISTENCIA

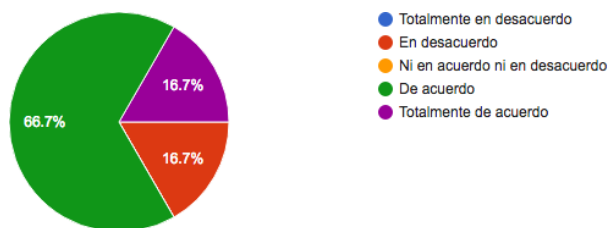
Este enfoque concibe a la calidad en términos de consistencia, está centrado en el proceso y establece claramente las especificaciones que se deben cumplir. Este enfoque está asociado a dos premisas interrelacionadas: cero defectos y hacer las cosas bien a la primera. Esta manera de entender la calidad está estrechamente relacionada con el

control estadístico de procesos, concepción muy común en la industria. Calidad implica la reducción de la variabilidad de los resultados de los procesos que se llevan a cabo en una organización.

Esta concepción de calidad obtuvo 66.7 por ciento de acuerdo más 16.7 de totalmente de acuerdo en los resultados, lo que muestra que los involucrados reconocen la importancia del proceso sobre los insumos y los productos o resultados, sin embargo esta concepción no encaja en la mayoría de las percepciones de la calidad de la educación superior.

La calidad como perfección o consistencia Cero deficiencias en las etapas del proceso

Fuente: elaboración propia



LA CALIDAD COMO APTITUD PARA UN PROPÓSITO

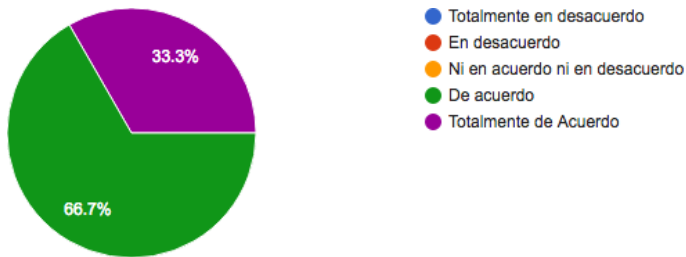
En este enfoque la calidad se relaciona con el propósito de un producto o servicio, es una definición funcional más que excepcional, si un producto o servicio cumple con el propósito para el que fue diseñado entonces se considera de calidad, este concepto más que ser exclusivo es inclusivo. Este enfoque proporciona un modelo para determinar las especificaciones para un servicio educativo de calidad y también para desarrollarlo a través del tiempo ya que permite la adecuación de las especificaciones. En la educación superior se puede utilizar este enfoque en varios niveles, para analizar si se satisfacen los mercados laborales con fuerza de trabajo adecuada. Esta concepción también es

compleja si se ve a la luz de la Educación Superior, ya que la noción de cliente es indeterminada y provoca escozor entre los estudiosos del fenómeno.

Del mismo modo este concepto, al considerar el establecimiento de especificaciones determina que la función del aseguramiento de la calidad no es la especificación de estándares o normas contra los cuales medir o controlar la calidad, si no, asegurar que se den los mecanismos, procedimientos y procesos para asegurar que se da la calidad deseada, por más definida que ésta sea. De ahí que son las instituciones las que deben constreñirse a sus propias definiciones de calidad, estándares y la unidad que audite si se están alcanzando sus objetivos y metas.

Desde esta perspectiva, la calidad es un atributo subjetivo otorgado por aquellos que adquieren y utilizan los productos y servicios. Calidad en la educación superior se entiende como el grado en que se ha logrado cumplir las expectativas de los interesados externos, como los graduados o los empleadores.

La satisfacción de expectativas de los alumnos y sus empleadores



Fuente: elaboración propia

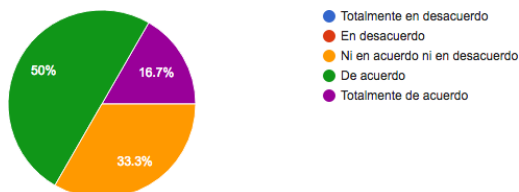
LA CALIDAD COMO VALOR POR SU DINERO

Este enfoque está asociado a la noción populista que equipara la calidad con el valor, particularmente con la relación valor por dinero. Esta visión populista de la calidad es la que utilizan los gobiernos para relacionar la

calidad de la educación pública y las demandas de eficiencia y eficacia para justificar la rendición de cuentas. Esta es una idea que se ha extendido junto con la doctrina de la Nueva Administración Pública y su premisa de que cualquier actividad que recibe fondos públicos deben rendir cuentas por el uso que se hace de ellos. Esta concepción le da peso a las fuerzas del mercado y la competencia por fondos y estudiantes, incluyendo en esta ecuación la financiación de la investigación. Es bajo esta concepción que se vincula la financiación con la evaluación de la calidad y que es el mercado el que orientara la calidad a largo plazo (Harvey & Green, 1993). Es bajo esta concepción que se han desarrollado los indicadores de desempeño, para monitorear la eficiencia. "A medida que ha aumentado el interés público por la eficiencia administrativa y la eficacia institucional, se ha reconocido en general la necesidad de utilizar indicadores de desempeño para vigilar el sistema de educación superior y para que las instituciones supervisen su propia eficiencia y eficacia." (15). Estos indicadores de desempeño tienen la finalidad de controlar los procesos de la educación superior para que su naturaleza y sus productos sean de calidad satisfactoria, con el riesgo de que su generalización provoque que se asocie a la calidad con la relación calidad-precio.

En esta concepción se dan los siguientes resultados de acuerdo a la percepción de los participantes:

Alcanzar la eficiencia, la obtención de los mejores resultados al menor costo posible.

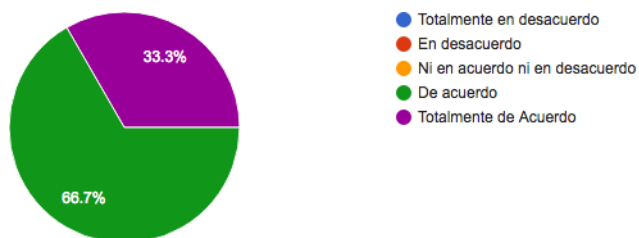


Fuente: Elaboración propia

LA CALIDAD COMO TRANSFORMACIÓN

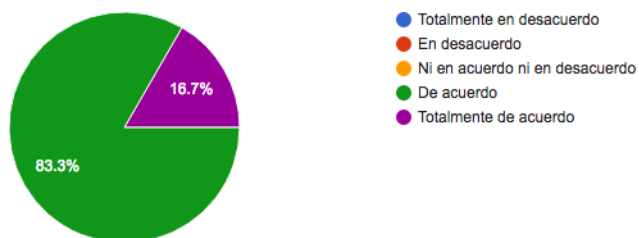
Esta visión transformadora de la calidad se basa en la noción de cambio cualitativo, un fundamental cambio en la forma, una transformación que incluye una trascendencia cognitiva, que está fundamentada en la filosofía occidental y plantea cuestiones sobre la relevancia. Esta concepción también alberga problemas cuando se traslada al sector de los servicios como lo es la educación, ya que no es vista como el servicio a un cliente si no, que implica la mejora y potenciación del consumidor. Una institución de alta calidad sería la que mejora a sus estudiantes. Este concepto vincula el concepto de la calidad con la medida en que la educación es capaz de transformar a los estudiantes, dotarlos de los conocimientos y habilidades que no tenían o, inculcando en ellos capacidades para la toma de las decisiones correctas acerca de su propio proceso de educación, empoderándolos con la conciencia y la confianza de poder hacerlo. El elemento del empoderamiento envuelve el dar poder a los participantes para influir en su propia transformación, el empoderamiento en la educación implica dos cosas: primero, los involucra en la toma de decisiones que afectan su transformación, el aprendiz se apropia de su proceso de aprendizaje y se responsabiliza del estilo y la forma en que se da el aprendizaje, y segundo, los envuelve en una espiral de auto-empoderamiento y responsabilidad por el impacto de su involucramiento en la toma de decisiones. De acuerdo a esta noción de calidad hay cuatro formas de empoderar a los estudiantes, primero la evaluación del estudiante, segundo, garantizar a los estudiantes estándares mínimos de provisión y responsabilizarlos del monitoreo, tercero, darles el control sobre su propio aprendizaje mediante la selección de temas optativos, electivos; y cuarto, desarrollar la capacidad crítica del estudiante para empoderarlos para la vida, lo que implica animar a los estudiantes a desafiar preconcepciones, propias, pares y maestros.

La satisfacción de los alumnos y sus empleadores



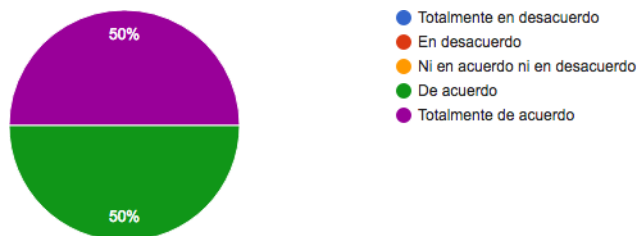
Fuente: elaboración propia

La formación de estudiantes con un compromiso social



Fuente: elaboración propia

El desarrollo de los estudiantes para avanzar en su transformación



Fuente: elaboración propia

6



Capacidad institucional y regulación del otorgamiento del RVOE: propuesta de vitrina metodológica

Para lograr el diseño y la propuesta de una vitrina metodológica desde los autores y organismos responsables de la normatividad que regula el proceso del RVOE, se realizó un ejercicio de gestión de información con los principales actores y grupos involucrados, mediante grupos focales y entrevistas. Este objetivo de investigación se realizó en cuatro etapas:

- I. Investigación, análisis y selección de marcos metodológicos nacionales e internacionales.
- II. Revisión de la normatividad vigente del RVOE.
- III. Presentación de la información a los actores involucrados.
- IV. Diseño y propuesta de una vitrina metodológica y guía para la regulación del otorgamiento del RVOE.

EL CONTEXTO DE LOS MARCOS METODOLÓGICOS NACIONALES E INTERNACIONALES

En el área metodológica se revisaron las principales vitrinas metodológicas de los diferentes organismos especializados en el diagnóstico y evaluación de planes y programas académicos a nivel nacional e internacional.

Se realizó una revisión no exhaustiva pero sí suficiente de los sistemas de indicadores usados en América Latina y una referencia en Europa. En literatura asociada, así como de los diferentes proyectos e iniciativas que se han puesto en marcha. Con el objetivo de elaborar un marco teórico para someterlo a consideración de los diferentes agentes involucrados a través de grupos focales, recogiendo sus percepciones de los diferentes marcos regulatorios.

1. CIEES
2. COPAES
3. CONACyT

- 4. Indicadores educativos de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
- 5. Rankings Internacionales
- 6. Sistema Básico de Indicadores para la Educación Superior de América Latina (INFOACES)

INFOACES

El proyecto INFOACES surgió como una iniciativa impulsada por universidades, IES, asociaciones y entidades con el objetivo de crear un sistema Integral de Información sobre las IES de América Latina que permita el desarrollo institucional, la cooperación académica entre las instituciones participantes y que sirva como una base para el desarrollo de un Área Común de Educación Superior (ACES) en el mismo tenor que la Unión Europea (Carot, 2012).

Este sistema de indicadores utiliza el modelo de evaluación CIPP, como se observa en la siguiente estructura:

Ilustración 36. Estructura INFOACES



Fuente: tomado de Carot (2012)

CRITERIOS Y DIMENSIONES INFOACES

Tabla 22. Criterios y dimensiones INFOACES

Dimensión	Subdimensiones
Estructura	• Perfil • Oferta • Infraestructura
Resultados	• Enseñanza • Investigación • Transferencias y extensión
Contexto	• Estructura económica y educativa del entorno

Fuente: elaboración propia con datos de Carot (2012)

Tabla 23. Dimensiones, subdimensiones, categorías e indicadores INFOACES

INFOACES			
Dimensiones	Subdimensión	Categoría	Indicadores
Estructura	Perfil		Datos generales Número total de estudiantes matriculados Personal docente/investigador equivalente a TC Personal técnico, administrativo y de servicios
		Oferta	Titulaciones ofrecidas Distribución interna de la oferta de titulaciones Tasa de titulaciones
	Infraestructuras		Disponibilidad de espacios físicos Disponibilidad de puestos en laboratorios Capacidad documental Implementación de las TICs Otras infraestructuras y servicios
Resultados	Enseñanza	Demanda	Número total de nuevos estudiantes Nivel de las calificaciones de acceso a la titulación o carrera Porcentaje de estudiantes no pertenecientes a la región en que se ubica la IES
		Matrícula	Tasa de matrícula femenina Tasa de matrícula de posgrado
	Resultado	Rrh	Proporción de estudiantes por docente/investigador equivalente a TC Porcentaje de docentes/investigadores doctores
			Tasa de abandono inicial de titulación Tasa de rendimiento de la titulación Tasa de eficiencia en la graduación de la titulación
	Investigación	Resultado	Número total de egresados titulados Satisfacción con la formación adquirida Tasa de egresados ocupados al cuarto año de finalizar sus estudios Satisfacción del empleo
		Producción	Número de publicaciones ISI por investigador Impacto promedio de las publicaciones ISI por investigador
		Recursos	Títulos de doctor otorgados Recursos públicos captados en I+D+i Recursos privados captados en I+D+i
		Patentes	Patentes
	Transferencia y extensión	Formación continua	Número total de actividades de formación continua Estudiantes matriculados en actividades de formación continua Número de horas presenciales en actividades de formación continua Porcentajes del presupuesto de las IES destinado al desarrollo de actividades de formación continua
			Porcentaje del presupuesto de las IES destinado al desarrollo de extensión y transferencia
Contexto	Estructura económica y educativa del entorno		PIB per capita de la región Tasa de ocupación de la población de la región Tasa de ocupación de los titulados en educación superior de la región porcentaje de la población joven de la región
			Distribución sectorial de la población económicamente activa ocupada en la región Porcentaje de la población adulta con estudios en educación superior completos de la región
			Tasa de cobertura en educación secundaria en la región

Fuente: elaboración propia con datos de Carot (2012)

Se analizó la información específica de las categorías relacionadas con indicadores educativos de calidad (análisis de contenido), en el cual se hizo una descripción basta en lo referente a las principales dimensiones criterios e indicadores.

COPAES

Indicadores para la acreditación	
COPAES	
a)	personal académico 20
b)	Currículo
c)	Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje
d)	Servicios institucionales para el aprendizaje
e)	Alumnos 20
f)	Infraestructura y equipamiento
g)	Investigación 5
h)	Vinculación 8
i)	Normatividad institucional
j)	Conducción académico administrativa del programa
k)	Proceso de planeación y evaluación
l)	Gestión administrativa y financiera

CIEES

Ejes y categorías para el diagnóstico de CIEES.

Metodología CIEES				
Ejes	I. Fundamentos y condiciones de operación.	II. Currículo específico y genérico Formación integral	III. Tránsito de los estudiantes por el programa	IV. Personal académico, infraestructura y servicios
Categorías	1. Misión y visión. Propósito del programa. 2. Condiciones generales de operación del programa.	3. Modelo educativo y plan de estudios 4. Actividades para la formación integral	5. Proceso de ingreso 6. Trayectoria escolar 7. Egreso del programa 8. Resultados de los estudiantes	9. Personal académico 10. Infraestructura académica 11. Infraestructura física 12. Servicios de apoyo

ANUIES

1. Naturaleza y misión de la institución
2. Normatividad institucional
3. Planeación
4. Infraestructura
5. Planes de estudio
6. Evaluación

7. Profesores
8. Estudiantes
9. Recursos financieros
10. Difusión cultural

CONACYT

El modelo está integrado por dos partes principales orientados a la formación de calidad de los estudiantes, el primero son las categorías y criterios del modelo y el segundo elemento en el plan de mejora. Estas partes se dividen en seis elementos básicos, las categorías, los criterios, los supuestos, las preguntas para la reflexión, los medios de verificación y el plan de mejora (CONACyT, 2014).

Las categorías representan los rubros de análisis de las condiciones que el programa debe satisfacer para su ingreso al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), cada categoría está compuesta por un grupo de criterios entrelazados para obtener una valoración de la productividad académica de cada programa. Los criterios regulan la tendencia de una actividad del programa, estos criterios permiten analizar los avances del proceso de adquisición del conocimiento desde su planeación hasta sus resultados, contienen las características que debe poseer un objetivo, son verificables, pertinentes y específicos, tienen capacidad orientadora y predictiva. Están formulados de forma cualitativa, lo que les permite alcanzar altos grados de libertad para su adecuación. El agrupamiento de criterios simplifica y ordena los rasgos de cada categoría y sistematiza la evaluación proporcionando una visión general del desarrollo del programa (CONACyT, 2014).

El siguiente elemento del modelo son los supuestos, son los hechos o situaciones constatables en la marcha del programa; las preguntas de apoyo para la reflexión son cuestionamientos exploratorios que facilitan el análisis de la situación actual del programa, su proyección y trazan iniciativas de transformación para el futuro del programa; los medios de verificación lo constituyen las evidencias que se incluyen

para complementar y sustentar la solicitud; y, el plan de mejora que integra las decisiones estratégicas sobre los cambios que se deben incorporar en los programas, estos planes permiten el seguimiento de las acciones a desarrollar y su corrección ante contingencias (CONACyT, 2014).

Ilustración 37. Elementos del modelo CONACyT



Fuente: tomado de la página oficial del CONACyT

PRINCIPALES RASGOS DE LOS PLANES Y POSGRADOS QUE SOLICITAN RVOE ANTE LA SICYT

GESTIÓN DE INFORMACIÓN CON LOS MIEMBROS DEL COEPES

La gestión de información se realizó mediante la técnica de grupos focales, el focus group es una técnica cualitativa que está centrada en la obtención de una pluralidad de respuestas, su objetivo principal en la obtención de datos por medio de la percepción, sentimientos, actitudes y opiniones de un grupo de personas. Con el uso de esta técnica se pretende rescatar los significados que los sujetos comparten y que se expresan por medio del lenguaje (Matus & Molina, 2006).

Proceso:

1. Plantear o definir los objetivos de la investigación.

2. Realizar y planificar las preguntas sobre el tema de investigación.
3. Seleccionar la audiencia y establecer el número de participantes, Matus y Molina (2006) señalan que deber ser entre 5 y 10 integrantes.
4. Seleccionar al moderador y al observador
5. Seleccionar un lugar alejado de ruidos y debe estar equipado con mobiliario y equipo adecuado.
6. Realizar una breve introducción sobre el tema a discutir.
7. Escuchar a la audiencia
8. Grabar la sesión y tomar notas
9. Concluir la sesión
10. Analizar los resultados
11. Realizar e informe final
12. Compartir los resultados con los participantes para validar la información.

Desarrollo

Los objetivos para utilizar la técnica del focus group:

- Gestionar información para la toma de decisiones de los diferentes actores involucrados en el proceso del RVOE.
- Actualizar los instructivos para la regulación del otorgamiento del RVOE.
- Diseñar y proponer una vitrina metodológica para la regulación del otorgamiento del RVOE.
- Proponer un modelo de evaluación para el proceso del RVOE

Los objetivos para utilizar la técnica del focus group fueron con la finalidad de conocer las actitudes, experiencias y sentimientos de los miembros del COEPES en relación a su percepción de la calidad en la educación superior; la gestión del estado actual del fenómeno de la educación superior privada y los marcos metodológicos nacionales e internacionales para la acreditación y certificación de planes y programas de estudio; sistemas de indicadores nacionales e internacionales, para revisar y actualizar los instructivos para la regulación del RVOE; diseñar, proponer y autorizar el marco metodológico e instructivos para la regulación del RVOE.

COEPES Comisión II Servicios y oferta educativa

Entre sus atribuciones más importantes en materia de calidad está la de generar recomendaciones tendientes a la mejora de la calidad de la educación superior en Jalisco (Gómez, 2016). Al constituirse como un órgano técnico consultivo para la planeación y el desarrollo de la educación superior de Jalisco, el COEPES está integrado por comisiones, las cuales tienen la encomienda de analizar, estudiar los asuntos y dar seguimiento a los proyectos que el Pleno considere relevantes para la ES, con base en un programa anual de trabajo. Se integra por vocales designados por los rectores de las IES, la estructura es el conjunto de vocales con un coordinador responsable de convocar a las reuniones de trabajo (Gómez, 2016).

Actualmente existen tres comisiones, Comisión I Proyectos estratégicos, Comisión II Servicios y oferta educativa y la Comisión III Innovación, Ciencia y Tecnología.

Comisión II Servicios y oferta educativa

La Comisión II Servicios y oferta académica es la encargada de analizar y emitir una opinión técnica sobre la oferta educativa que se pretende abrir en el gobierno del estado de Jalisco, tomando en cuenta su pertinencia, de acuerdo a los sectores estratégicos de la entidad. Sugerir estrategias para el acompañamiento para la calidad de la

oferta educativa de las IES que cuentan con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE).

La comisión II en su plan anual de trabajo contempla tres acciones principales: validar la guía de Evaluación Curricular de Planes y Programas de Estudio de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudio (RVOE), en la modalidad escolarizada, la integración de Padrón de Evaluadores de Planes de Estudio para RVOE y definir estrategias para acompañamiento a la calidad educativa que permita inicio de procesos de evaluación de los programas educativos con RVOE (Gómez, 2016).

Se realizaron dos grupos focales con los miembros del COEPES, el primero fue de carácter informativo para mostrarles el avance de investigación relacionado con las tipologías y perspectivas de las Instituciones de Educación Superior Privadas y la problemática del fenómeno. La estructura de la sesión fue la siguiente:

PRIMER SESIÓN DE GRUPO FOCAL CON EL COEPES

Tabla 24. Primer sesión de grupo focal con el COEPES

Elemento	Descripción
Proceso	Anexo
Objetivos de la investigación	Gestionar información para la toma de decisiones de los diferentes actores involucrados en el proceso del RVOE. Conocer la perspectiva de los participantes respecto a los indicadores que pueden integrar una vitrina metodológica adecuada para el proceso del RVOE.
Temas abordados	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad semántica del concepto de calidad. • Marco normativo de la calidad nacional. • Tipologías y perspectiva de la educación superior privada en Jalisco. • Principales indicadores nacionales e internacionales: INFOACES, COPAES, CIEES, CONACyT e indicadores educativos UANL.
Pregunta orientadora sobre el tema de investigación	Desde su perspectiva, ¿cuáles indicadores se consideran los más adecuados para integrar una vitrina metodológica para el aseguramiento de la calidad de las IES particulares de Jalisco?
Audiencia	Miembros de la Comisión II: Servicios y oferta educativa.
Moderador y observadores	Moderadora: Dra. Rocío Calderón. Observadores: Dr. Rogelio Rivera Fernández y Mtra. Blanca L. Ríos García.
Lugar y fecha	Miércoles 2 de diciembre de 2015, de 10:00 a 12:00 horas. Clúster Aeronáutico, 4.º piso, edificio MIND, Av. Faro 2350, Col. Verde Valle, Guadalajara, Jalisco.
Introducción sobre el tema	El Dr. Nava Preciado, en calidad de Secretario Técnico del COEPES Jalisco, realizó una breve introducción sobre el tema tratado.
Opiniones principales	<ul style="list-style-type: none"> • Los miembros manifestaron interés en el problema de la calidad en las IES privadas, especialmente en aquellas de absorción de demanda. • Los participantes estuvieron de acuerdo en que la SICyT elaborara una propuesta con un grupo de indicadores para su respectiva revisión. • Un miembro solicitó información reciente sobre la perspectiva de la educación superior privada en Jalisco, debido a que el único antecedente disponible hasta ese momento era el presentado por Gama hasta el año 2000. • Un miembro expresó dudas respecto al sistema INFOACES, particularmente sobre la existencia de antecedentes de su aplicación en México.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la información recabada se propone el modelo tipo CIPP apegado al modelo del CONACyT, por la familiaridad en el uso del modelo, ya que algunos miembros del COEPES manifestaron haberlo utilizado en su carácter de evaluadores y directivos de instituciones de Educación Superior, por ser un marco apegado al contexto local y nacional, y finalmente por el prestigio y trayectoria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

SEGUNDA SESIÓN DE GRUPO FOCAL CON EL COEPES

En la reunión de trabajo de fecha 11 de marzo de 2016, se le presentó a esta comisión la propuesta de guía para la evaluación curricular de planes y programas de estudio de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE).

Tabla 25. Segunda sesión de grupo focal con COEPES

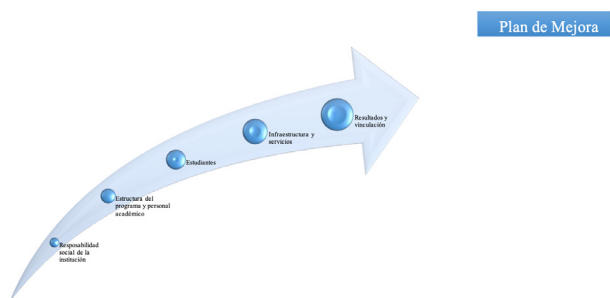
Proceso	(Anexo) (Anexo Propuesta de Guía)
Objetivos de la investigación.	Proponer una vitrina metodológica para la regulación del otorgamiento del RVOE. Proponer un modelo de evaluación para el proceso del RVOE
Preguntas sobre el tema de investigación.	¿Aprueban la propuesta de vitrina metodológica para el aseguramiento de la calidad de las IES particulares de Jalisco?
Audiencia	Miembros de la Comisión II Servicios y oferta ativa
Moderador y observador	Moderador: Dra. Rocío Calderón Observador:
Lugar	Viernes 11 de marzo 2015 10-12 horas Sala de juntas uno de la SICyT, edificio MIND AV. Faro 2350, Col. Verde Valle, Guadalajara, Jal.
Introducción sobre el tema	El Dr. Nava Preciado como Secretario Técnico del COEPES Jalisco dio una breve introducción sobre el tema a tratar.
Opiniones	Todos los miembros estuvieron de acuerdo con la propuesta y uno pidió que se le permitiera revisarla con más detalle.

Fuente: elaboración propia

MODELO

Elementos del modelo

El modelo está integrado por dos partes principales orientados a la formación de calidad de los estudiantes, el primero son las dimensiones y categorías del modelo; y el segundo elemento, es el plan de mejora.



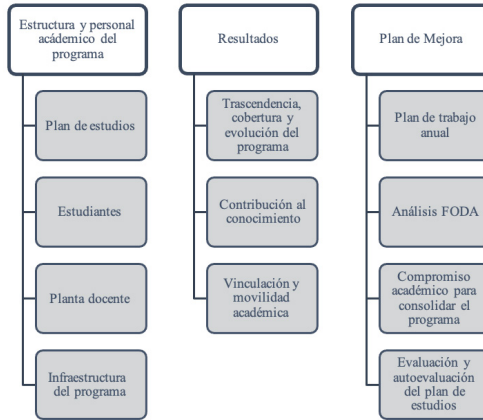
Fuente: elaboración propia

Estas partes se dividen en seis elementos básicos, las dimensiones, las categorías, los supuestos, las preguntas de análisis para la reflexión, los medios de verificación o evidencia y el plan de mejora.

Las dimensiones son los rubros de evaluación de las condiciones que el plan de estudios debe reunir para ser dictaminado como aprobado, cada dimensión se integra por categorías que ofrecen en conjunto un panorama general de la dimensión. Las categorías están representadas por preguntas o supuestos que las caracterizan, y permiten la verificación de la evidencia, ya que están orientadas en forma cualitativa dando cierto margen de libertad y adecuación a un abanico de planes de estudio heterogéneos.

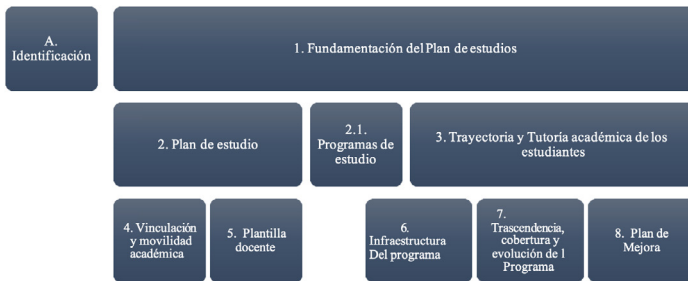
La evidencia funge como medio de verificación de las categorías y constituyen las pruebas que los particulares solventan para sustentar la solicitud. El plan de mejora es el último elemento que se incorpora

en el modelo para orientar a las instituciones hacia el cambio para la mejora institucional y de los planes de estudio.



Fuente: elaboración propia con datos de la página oficial del CONACYT

DIMENSIONES DEL MODELO



Fuente: elaboración propia con datos de la página oficial del CONACYT

GUÍAS DE EVALUACIÓN CURRICULAR COEPES/SICYT

GUÍA DE EVALUACIÓN CURRICULAR MODALIDAD PRESENCIAL

Dimensión	1. Fundamentación del plan de estudios	
Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación
1.1. Pertinencia necesidades sociales y profesionales	1	¿En el estudio de pertinencia y factibilidad del programa educativo se identifican las necesidades sociales, profesionales e institucionales?
1.2. Oferta y demanda	2	El estudio de oferta y demanda contiene un cuadro comparativo de programas educativos similares a nivel internacional, nacional y local, así como la demanda potencial a quién va dirigido.
1.3. Fuentes de información de análisis	3	Se citan las fuentes de información utilizadas y se encuentran actualizadas en la realización de los estudios de pertinencia, factibilidad, oferta y demanda educativa.

Dimensión	Categoría	Ítem	Pregunta de análisis para la evaluación
2. Plan de estudio	2.2. Perfil de ingreso	1	¿Se definen las características del alumno que permitirán lograr el objetivo del plan de estudios mediante la transformación del estudiante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje?
2. Plan de estudio	2.2.1. Proceso de selección de estudiantes	2	Con base en los medios de verificación, ¿el proceso de selección de estudiantes es rigurosamente académico y toma en cuenta el perfil de ingreso?
2. Plan de estudio	2.2.1. Proceso de selección de estudiantes	3	¿El perfil de egreso es acorde al nivel de estudios?
2. Plan de estudio	2.4. Mapa curricular	4	¿El mapa curricular es adecuado para alcanzar los atributos del perfil de egreso?
2. Plan de estudio	2.4. Mapa curricular	5	¿La estructura del mapa curricular —cursos, seminarios, trabajo de campo o experimental y actividades académicas mediadas por TIC— es apropiada para cumplir con el proceso de enseñanza-aprendizaje?
2. Plan de estudio	2.4. Mapa curricular	6	¿Se cuenta con la totalidad de los programas de estudio del mapa curricular autorizado por la institución educativa que propone el plan de estudio?
2. Plan de estudio	2.4.1. Flexibilidad curricular	7	¿La flexibilidad curricular permite al estudiante, conjuntamente con su comité tutorial, diseñar su trayectoria académica?
2. Plan de estudio	2.5. Objetivo general	8	¿El objetivo general expresa una descripción de los resultados que deben obtenerse en un proceso educativo y satisface necesidades sociales?
2. Plan de estudio	2.6. Objetivos particulares	9	¿Los objetivos particulares se encuentran formulados como logros a mediano plazo del aprendizaje que se produce como consecuencia del proceso educativo? ¿Se encuentran expresados en función de las diversas necesidades que solventa el plan de estudio y son congruentes con el objetivo general?
2. Plan de estudio	2.7. Estructura del plan de estudios	10	¿El plan de estudios cuenta con una estructura que muestre la articulación entre sus componentes: objetivos, mapa curricular, contenido temático, formas de evaluación, flexibilidad, entre otros?
2. Plan de estudio	2.9. Listado de asignaturas	11	¿El contenido curricular es apropiado para alcanzar el perfil de egreso propuesto?
2. Plan de estudio	2.10.1. Seriación	12	¿Las asignaturas se presentan en una secuencia y organización que permite al educando aprender desde lo simple hacia lo complejo, de manera coherente, sistemática y congruente con la prioridad de aprendizaje de los objetivos particulares?
2. Plan de estudio	2.11. Operación del plan de estudios a través de sus academias	13	¿Se cuenta con un reglamento para el funcionamiento de las academias que sustentan los planes y programas de estudio?
2. Plan de estudio	2.11. Operación del plan de estudios a través de sus academias	14	¿Se encuentran conformadas las academias de acuerdo con el plan de estudios presentado?
2. Plan de estudio	2.11. Operación del plan de estudios a través de sus academias	15	La conformación de las academias es: a) por área del conocimiento o b) de forma general.
2. Plan de estudio	2.12. Líneas de generación y aplicación del conocimiento	16	¿Las LGAC son congruentes con la naturaleza del programa educativo?
2. Plan de estudio	2.12. Líneas de generación y aplicación del conocimiento	17	¿Existe un proyecto donde se establezca la participación de los estudiantes en proyectos de investigación o trabajo profesional derivados de las LGAC del programa educativo?
2. Plan de estudio	2.13. Actualización del plan de estudios	18	¿Se establecen mecanismos para la actualización periódica del plan de estudios?
2. Plan de estudio	2.14. Proyecto de seguimiento de egresados	19	¿El proyecto de seguimiento de egresados es adecuado?
2. Plan de estudio	2.15. Vinculación con colegios de profesionistas, academias, asociaciones profesionales, etc.	20	¿Se tienen establecidos convenios de colaboración con colegios de profesionistas, asociaciones, redes académicas u organismos afines a la profesión de egreso?

Dimensión	Categoría	Ítem	Preguntas de reflexión
2.1. Programas de estudio	2.1.2. Contenido de cada asignatura	1	¿Los contenidos de cada una de las asignaturas están diseñados de tal manera que los alumnos desarrollen los conocimientos y las habilidades necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje tanto de la asignatura como del programa educativo propuesto?
2.1. Programas de estudio	2.1.3. Objetivo general de la asignatura	2	¿Los objetivos de aprendizaje describen resultados susceptibles de medición?
2.1. Programas de estudio	2.1.4. Temas y subtemas o unidades de aprendizaje	3	¿Los temas, subtemas o unidades de aprendizaje son congruentes con la temática a desarrollar en cada una de las asignaturas y con uno o más objetivos particulares del plan de estudios?
2.1. Programas de estudio	2.1.4. Temas y subtemas o unidades de aprendizaje	4	¿La descripción de los temas, subtemas o unidades de aprendizaje es congruente con el nombre y el objetivo general de la asignatura?
2.1. Programas de estudio	2.1.4. Temas y subtemas o unidades de aprendizaje	5	¿Los temas, subtemas o unidades de aprendizaje se presentan en una secuencia lógica y alcanzable, de acuerdo con la labor de los docentes, el desempeño de los estudiantes y el período señalado?
2.1. Programas de estudio	2.1.5. Actividades de aprendizaje	6	¿Las actividades de aprendizaje están dirigidas a desarrollar en los alumnos habilidades y actitudes para la aplicación de los conocimientos teóricos?
2.1. Programas de estudio	2.1.5. Actividades de aprendizaje	7	¿Las actividades de aprendizaje permiten identificar las horas de trabajo docente y las horas de trabajo independiente de los alumnos?
2.1. Programas de estudio	2.1.6. Criterios de evaluación y acreditación de la asignatura	8	¿Los criterios de evaluación y acreditación de la asignatura permiten valorar el aprendizaje y las habilidades adquiridas por el estudiante?
2.1. Programas de estudio	2.1.6. Criterios de evaluación y acreditación de la asignatura	9	¿Los criterios de evaluación se diferencian entre cada una de las asignaturas?
2.1. Programas de estudio	2.1.7. Bibliohemerografía	10	¿El nombre del libro, compilación, publicación periódica o material multimedia es consistente con las características del curso?
2.1. Programas de estudio	2.1.7. Bibliohemerografía	11	¿El material bibliohemerográfico es adecuado para el nivel de la asignatura?
2.1. Programas de estudio	2.1.7. Bibliohemerografía	12	¿Las publicaciones constituyen un apoyo real para el aprendizaje y para la consecución de los objetivos?

Dimensión	Categoría	Ítem	Pregunta de análisis para la evaluación
3. Trayectoria y tutoría académica de los estudiantes	3.1. Programa de seguimiento	1	Con base en los medios de verificación para la evaluación curricular, ¿es pertinente el proyecto de seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes desde su ingreso hasta el egreso del programa?
3. Trayectoria y tutoría académica de los estudiantes	3.2. Programa de tutorías	2	¿El programa de tutorías es adecuado para la atención de los estudiantes del programa educativo?
3. Trayectoria y tutoría académica de los estudiantes	3.4. Resultados esperados	3	¿Se elabora un informe de resultados?
3. Trayectoria y tutoría académica de los estudiantes	3.4. Resultados esperados	4	¿Los formatos o instrumentos para el programa de tutorías son adecuados?
3. Trayectoria y tutoría académica de los estudiantes	3.4. Resultados esperados	5	¿La tutoría se implementa de forma individual o grupal?
3. Trayectoria y tutoría académica de los estudiantes	3.4. Resultados esperados	6	¿Las tutorías cumplen una función académica, administrativa o psicológica?
3. Trayectoria y tutoría académica de los estudiantes	3.5. Tasa de egreso	7	¿El tiempo promedio previsto para la graduación de los estudiantes es congruente con el establecido en el plan de estudios?
3. Trayectoria y tutoría académica de los estudiantes	3.6. Titulación	8	¿La institución cuenta con bases de datos para emitir reportes estadísticos de titulación por cohorte generacional?
3. Trayectoria y tutoría académica de los estudiantes	3.6. Titulación	9	¿La institución tiene proyectados reportes estadísticos de eficiencia terminal por cohorte generacional?
3. Trayectoria y tutoría académica de los estudiantes	3.6. Titulación	10	¿Cuál es la modalidad de titulación que utilizan principalmente los alumnos del programa educativo? Opciones: a) desempeño académico; b) exámenes; c) producción de materiales educativos; d) investigación y estudios de posgrado; e) tesis, tesina e informes; f) demostración de habilidades.

Dimensión	Categoría	Ítem	Pregunta de análisis para la evaluación
4. Vinculación y movilidad académica	4.1. Vinculación y movilidad académica	1	¿Se cuenta con un proyecto que permita que los estudiantes y docentes puedan realizar movilidad nacional e internacional para el fortalecimiento de sus competencias profesionales?
4. Vinculación y movilidad académica	4.1. Vinculación y movilidad académica	2	¿Se cuenta con convenios de vinculación con los diversos sectores para que los alumnos realicen prácticas profesionales, servicio social, tesis de grado u otras actividades formativas?

Dimensión	Categoría	Ítem	Pregunta de análisis para la evaluación
5. Plantilla docente	5.3. Perfil de los académicos	1	¿Los docentes que participarán en el programa educativo cuentan con el perfil adecuado para el grado, nivel, LGAC y orientación del programa educativo?
5. Plantilla docente	5.3. Perfil de los académicos	2	¿Los docentes que no cuentan con el título necesario cumplen con el perfil de equivalencias?
5. Plantilla docente	5.4. Programas de superación académica	3	¿El programa educativo cuenta con un proyecto de superación académica adecuado a la naturaleza del programa?

Dimensión	Categoría	Ítem	Pregunta de análisis para la evaluación
6. Infraestructura del programa	6.1. Espacios y equipamiento	1	¿La disponibilidad y funcionalidad de los espacios destinados a profesores y estudiantes son adecuadas para el desarrollo del programa?
6. Infraestructura del programa	6.2. Espacios para la tutoría	2	¿El plantel dispone de espacios individuales o grupales para el desarrollo de tutorías?
6. Infraestructura del programa	6.3. Laboratorios y talleres	3	De acuerdo con la naturaleza del programa, ¿los laboratorios realizan proyectos de investigación o desarrollo reflejados en la productividad académica del programa?
6. Infraestructura del programa	6.3. Laboratorios y talleres	4	¿Cuáles son los laboratorios y talleres con los que cuenta el programa educativo?
6. Infraestructura del programa	6.4. Laboratorios de cómputo	5	¿Existe laboratorio de cómputo para el programa educativo? Opciones: a) propio; b) compartido.
6. Infraestructura del programa	6.5. Información y documentación	6	¿Existe evidencia de la actualización y nuevas adquisiciones de acervos digitales e impresos de la biblioteca?
6. Infraestructura del programa	6.6. Biblioteca	7	¿Cuál es el número total de ejemplares de la biblioteca?
6. Infraestructura del programa	6.6. Biblioteca	8	¿Cuál es el número total de ejemplares disponibles para el programa educativo?
6. Infraestructura del programa	6.6. Biblioteca	9	¿El número de ejemplares de la bibliografía básica es suficiente para la matrícula del programa educativo? Parámetro: un ejemplar por cada diez alumnos.
6. Infraestructura del programa	6.7. Tecnologías de la información y comunicación	10	¿La infraestructura de las TIC es adecuada para las necesidades de desarrollo del programa educativo?
6. Infraestructura del programa	6.7. Tecnologías de la información y comunicación	11	¿Los estudiantes y profesores tienen acceso ágil y eficiente a redes nacionales e internacionales de información, bases de datos y publicaciones digitales?
6. Infraestructura del programa	6.8. Plataforma educativa	12	¿Se cuenta con una plataforma educativa que garantice la comunicación adecuada entre el alumno y el tutor, de manera que dicho instrumento apoye realmente la actividad de aprendizaje?

Dimensión	Categoría	Ítem	Pregunta de análisis para la evaluación
7. Trascendencia, cobertura y evolución del programa	7.1. Formación de recursos humanos	1	¿Los resultados del programa, en cuanto a formación de recursos humanos, contribuyen a la atención de las necesidades que dieron origen al programa?
7. Trascendencia, cobertura y evolución del programa	7.2. Potencialidad del programa	2	Considerando la infraestructura, la composición de los docentes y la productividad académica del programa, ¿los resultados y la cobertura son acordes con la potencialidad del programa?
7. Trascendencia, cobertura y evolución del programa	7.2. Potencialidad del programa	3	¿La productividad académica del programa educativo es suficiente y congruente con las líneas de generación o aplicación del conocimiento?

Dimensión	Categoría	Ítem	Pregunta de análisis para la evaluación
8. Plan de mejora	8.1. Plan de trabajo anual	1	¿Se tiene establecido un plan de trabajo anual para el desarrollo de las actividades académicas del programa educativo?
8. Plan de mejora	8.1. Plan de trabajo anual	2	En caso de contar con un plan anual, ¿se consideran actividades como conferencias, talleres, actividades culturales o deportivas, seminarios y exposiciones?
8. Plan de mejora	8.2. Análisis FODA	3	¿El plan de mejora toma en cuenta el análisis FODA de la autoevaluación para su elaboración?
8. Plan de mejora	8.3. Compromiso académico para consolidar el programa	4	¿El plan de mejora manifiesta el compromiso académico para consolidar el programa educativo en el ámbito local y nacional?

Otro elemento es la valoración cualitativa

Porcentaje de cumplimiento	Cumplimiento numérico	Valoración cualitativa	Calificación
100	207		Cumple al 100%
90	206-187		Aceptable con mínimas recomendaciones (No requiere segunda revisión)
80	186-166		Aceptable con recomendaciones (Requiere segunda revisión)
70	165 o menos		No aceptable

GUÍA DE EVALUACIÓN MODALIDAD MIXTA Y NO ESCOLARIZADA.

Guía de evaluación mixta y no escolarizada		
	1. FUNDAMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS	
Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación
1.1. Pertinencia necesidades sociales y profesionales	1	¿En el estudio de pertinencia y factibilidad del programa educativo se identifican las necesidades sociales, profesionales e institucionales?
1.2. Oferta y demanda	2	El estudio de oferta y demanda contiene un cuadro comparativo de programas educativos similares a nivel internacional, nacional y local, así como la demanda potencial a quién va dirigido.
1.3. Fuentes de información de análisis	3	Se citan las fuentes de información utilizadas y se encuentran actualizadas en la realización de los estudios de pertinencia, factibilidad, oferta y demanda educativa.
1.6. Fondos externos	4	¿El programa muestra evidencias de obtención de fondos externos, mediante el establecimiento de convenios o acciones de vinculación, según el nivel y orientación del programa?

PLAN DE ESTUDIO

Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación
2.1. Antecedentes académicos de ingreso	1	¿Se informa a los aspirantes las características del programa a fin de determinar si cuentan con la motivación y el compromiso necesarios para emprender un aprendizaje en estas modalidades?
2.1. Antecedentes académicos de ingreso	2	¿Se informa a los aspirantes las características del programa a fin de determinar si tienen acceso a los requisitos tecnológicos mínimos exigidos por el diseño del programa?
2.1. Antecedentes académicos de ingreso	3	¿Los aspirantes reciben o tienen acceso a información acerca de los programas, incluidos los requisitos de admisión, matrícula y cuotas, libros e insumos, requisitos técnicos, supervisión de exámenes y servicios de apoyo antes de la admisión e inscripción en los cursos?
2.2. Perfil de ingreso	4	¿Se definen las características del alumno que permitirán lograr el objetivo del plan de estudios mediante la transformación del estudiante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje?
2.2.1. Proceso de selección de estudiantes	5	Con base en los medios de verificación, ¿el proceso de selección de estudiantes es rigurosamente académico y toma en cuenta el perfil de ingreso?
2.3. Perfil de egreso	6	¿El perfil de egreso establece los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben tener al concluir sus estudios?
2.3. Perfil de egreso	7	¿El perfil de egreso es acorde al nivel de estudios?
2.4. Mapa curricular	8	¿El mapa curricular es adecuado para alcanzar los atributos del perfil de egreso?
2.4. Mapa curricular	9	¿La estructura del mapa curricular —cursos, seminarios, trabajo de campo o experimental y actividades académicas mediadas por TIC— es apropiada para cumplir con el proceso de enseñanza-aprendizaje?
2.4. Mapa curricular	10	¿Se cuenta con la totalidad de los programas de estudio del mapa curricular autorizado por la institución educativa que propone el plan de estudio?
2.4.1. Flexibilidad curricular	11	¿La flexibilidad curricular permite al estudiante, conjuntamente con su comité tutorial, diseñar su trayectoria académica?
2.5. Objetivo general	12	¿El objetivo general expresa una descripción de los resultados que deben obtenerse en un proceso educativo y satisface necesidades sociales?
2.6. Objetivos particulares	13	¿Los objetivos particulares se encuentran formulados como logros a mediano plazo del aprendizaje que se produce como consecuencia del proceso educativo? ¿Se encuentran expresados en función de las diversas necesidades que solventa el plan de estudio y son congruentes con el objetivo general?
2.7. Estructura del plan de estudios	14	¿El plan de estudios cuenta con una estructura que muestre la articulación entre sus componentes: objetivos, mapa curricular, contenido temático, formas de evaluación, flexibilidad, entre otros?
2.9. Listado de asignaturas	15	¿El contenido curricular es apropiado para alcanzar el perfil de egreso propuesto?
2.10.1. Seriación	16	¿Las asignaturas se presentan en una secuencia y organización que permite al educando aprender desde lo simple hacia lo complejo, de manera coherente, sistemática y congruente con la prioridad de aprendizaje de los objetivos particulares?
2.11. Operación del plan de estudios a través de sus academias	17	¿Se cuenta con un reglamento para el funcionamiento de las academias que sustentan los planes y programas de estudio?
2.11. Operación del plan de estudios a través de sus academias	18	¿Se encuentran conformadas las academias de acuerdo con el plan de estudios presentado?
2.11. Operación del plan de estudios a través de sus academias	19	La conformación de las academias es: a) por área del conocimiento; b) de forma general.
2.12. Líneas de generación y aplicación del conocimiento	20	¿Las LGAC son congruentes con la naturaleza del programa educativo?
2.12. Líneas de generación y aplicación del conocimiento	21	¿Existe un proyecto donde se establezca la participación de los estudiantes en proyectos de investigación o trabajo profesional derivados de las LGAC del programa educativo?
2.13. Actualización del plan de estudios	22	¿Se dispone de un plan de evaluación del programa —desempeño de los docentes, servicios de apoyo, tasas de permanencia y deserción, infraestructura tecnológica, diseño de los cursos, entre otros aspectos—?
2.14. Proyecto de seguimiento de egresados	23	¿El proyecto de seguimiento de egresados es adecuado?
2.15. Vinculación con colegios de profesionistas, academias, asociaciones profesionales, etc.	24	¿Se tienen establecidos convenios de colaboración con colegios de profesionistas, asociaciones, redes académicas u organismos afines a la profesión de egreso?

PROGRAMAS DE ESTUDIO

Categoría	Ítems	Preguntas de reflexión
2.1.2. Contenido de cada asignatura	1	¿Los contenidos de cada una de las asignaturas están diseñados de tal manera que los alumnos desarrollen los conocimientos y las habilidades necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje tanto de la asignatura como del programa educativo propuesto?
2.1.3. Objetivo general de la asignatura	2	¿Los objetivos de aprendizaje describen resultados susceptibles de medición?
2.1.4. Modelo de diseño instruccional	3	¿El modelo de diseño instruccional establece los lineamientos o guías que lo norman?
Diseño instruccional y recursos de aprendizaje	4	¿Se establecen los lineamientos y procesos mediante los cuales se diseñan las unidades, temas y actividades que favorecen el aprendizaje activo y colaborativo, así como el acceso a los contenidos en diferentes ambientes virtuales?
Diseño instruccional y recursos de aprendizaje	5	¿Se consideran estrategias para garantizar que los recursos de aprendizaje integren aspectos pedagógicos, editoriales, técnicos y de diseño gráfico?
2.1.5. Temas y subtemas o unidades de aprendizaje	6	¿Los temas y subtemas son congruentes con la temática a desarrollar en cada una de las asignaturas y con uno o más objetivos particulares del plan de estudios?
2.1.5. Temas y subtemas o unidades de aprendizaje	8	¿La descripción de los temas y subtemas es congruente con el nombre y el objetivo general de la asignatura?
2.1.5. Temas y subtemas o unidades de aprendizaje	9	¿Los temas y subtemas se presentan en una secuencia lógica y alcanzable de acuerdo con la labor de los docentes, el desempeño de los estudiantes y el periodo señalado?
2.1.6. Actividades de aprendizaje	10	¿Las actividades de aprendizaje están dirigidas a desarrollar en los alumnos habilidades y actitudes para la aplicación de los conocimientos teóricos?
2.1.6. Actividades de aprendizaje	11	¿Las actividades de aprendizaje permiten identificar las horas docentes y las horas de trabajo independiente por parte de los alumnos?
2.1.7. Criterios de evaluación y acreditación de la asignatura	12	¿En el diseño instruccional quedan claramente establecidas las actividades de aprendizaje, las formas de evaluación, las fechas de entrega y los productos a realizar, de manera que el estudiante pueda desarrollarlas de forma autónoma?
2.1.7. Criterios de evaluación y acreditación de la asignatura	13	¿Los criterios de evaluación y acreditación de la asignatura permiten evaluar el aprendizaje y las habilidades adquiridas por el estudiante?
2.1.7. Criterios de evaluación y acreditación de la asignatura	14	¿Los criterios de evaluación se diferencian entre cada una de las asignaturas?
2.1.8. Bibliohemerografía	15	¿El nombre del libro, compilación, publicación periódica o material multimedia es consistente con las características del curso?
2.1.8. Bibliohemerografía	16	¿El material bibliohemerográfico es adecuado para el nivel de la asignatura?
2.1.8. Bibliohemerografía	17	¿Las publicaciones constituyen un apoyo real para el aprendizaje y para la consecución de los objetivos?
2.1.8. Bibliohemerografía	18	¿Existen mecanismos para promover y vigilar que los materiales utilizados en las unidades de aprendizaje cumplan con la normativa vigente en materia de derechos de autor?

TRAYECTORIA Y TUTORÍA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES

Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación
3.1. Programa de seguimiento	1	Con base en los medios de verificación para la evaluación curricular, ¿es pertinente el proyecto de seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes desde su ingreso hasta el egreso del programa?
3.2. Programa de tutorías	2	¿El programa de tutorías es adecuado para la atención de los estudiantes del programa educativo?
3.2. Programa de tutorías	3	¿Participa un comité tutorial o cuerpo colegiado en el seguimiento del proyecto de los estudiantes?
3.4. Resultados esperados	4	¿Se elabora un informe de resultados?
3.4. Resultados esperados	5	¿Los formatos o instrumentos para el programa de tutorías son adecuados?
3.4. Resultados esperados	6	¿La tutoría se implementa de forma individual o grupal?
3.4. Resultados esperados	7	¿Las tutorías tienen una función académica, administrativa o psicológica?
3.5. Tasa de egreso	8	¿El tiempo promedio previsto para la graduación de los estudiantes es congruente con el establecido en el plan de estudios?
3.6. Base de datos para la titulación	—	¿La institución cuenta con bases de datos para emitir reportes estadísticos de titulación por cohorte generacional?
3.6. Base de datos para la titulación	9	¿La institución tiene proyectados reportes estadísticos de eficiencia terminal por cohorte generacional?
3.6. Base de datos para la titulación	10	¿Cuál es la modalidad de titulación que utilizan principalmente los alumnos del PE? a) desempeño académico; b) exámenes; c) producción de materiales educativos; d) investigación y estudios de posgrado; e) tesis, tesina e informes; f) demostración de habilidades.

VINCULACIÓN Y MOVILIDAD ACADÉMICA

Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación
4.1. Vinculación y movilidad académica	1	¿Se cuenta con un proyecto que permita que los estudiantes y docentes puedan realizar movilidad nacional e internacional para fortalecer sus competencias profesionales?
4.1. Vinculación y movilidad académica	2	¿Se cuenta con convenios de vinculación con los diversos sectores para que los alumnos realicen práctica profesional, servicio social, tesis de grado u otras actividades formativas?

PLANTILLA DOCENTE

Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación
5.3. Perfil de los académicos	1	¿Los docentes que participarán en el programa educativo cuentan con el perfil adecuado para el grado, nivel, LGAC y orientación del programa educativo?
5.3. Perfil de los académicos	2	¿Los docentes que no cuentan con el título necesario cumplen con el perfil de equivalencias?
5.4. Programas de superación académica	3	¿El programa educativo cuenta con un proyecto de superación académica adecuado a la naturaleza del programa?

INFRAESTRUCTURA DEL PROGRAMA

Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación
6.1. Espacios y equipamiento	1	¿La disponibilidad y funcionalidad de los espacios destinados a profesores y estudiantes son adecuadas para el desarrollo del programa?
6.2. Laboratorios y talleres	2	De acuerdo con la naturaleza del programa, ¿los laboratorios realizan proyectos de investigación o desarrollo reflejados en la productividad académica del programa?
6.2. Laboratorios y talleres	3	¿Cuáles son los laboratorios y talleres con los que cuenta el programa educativo?
6.3. Laboratorios de cómputo	4	¿Existe laboratorio de cómputo para el programa educativo? a) propio; b) compartido.
6.4. Información y documentación	5	¿Existe evidencia de la actualización y nuevas adquisiciones de acervos digitales e impresos de la biblioteca?
6.5. Licencias de software	6	¿El software utilizado en la operación de los sistemas y servicios, tecnología educativa y producción de recursos didácticos digitales cuenta con licenciamiento?
6.6. Sistemas de seguridad	7	¿Se cuenta con los recursos necesarios para impedir intrusión, robo de información, suplantaciones, afectaciones deliberadas a programas y bases de datos?
6.7. Tecnologías de la información y comunicación	8	¿La infraestructura de las TIC es adecuada para las necesidades de desarrollo del programa educativo?
6.7. Tecnologías de la información y comunicación	9	¿Los estudiantes y profesores tienen acceso ágil y eficiente a redes nacionales e internacionales de información, bases de datos y publicaciones digitales?
6.7. Tecnologías de la información y comunicación	10	¿La accesibilidad de los espacios virtuales para estudiantes y asesores es adecuada?
6.7. Tecnologías de la información y comunicación	11	¿Es adecuada la infraestructura de telecomunicaciones para dar servicios a estudiantes y asesores académicos?
6.8. Tecnologías de la información y comunicación	12	¿Se cuenta con protocolos de seguridad de los espacios educativos y de la infraestructura tecnológica utilizada que permitan garantizar la seguridad y privacidad de la información de la institución y de los usuarios?
6.8. Tecnologías de la información y comunicación	—	¿Existe un equipo de soporte que da respaldo profesional continuo y oportuno a la infraestructura tecnológica?
6.9. Acceso a internet con calidad en el servicio	13	¿Se cuenta con enlaces a internet que ofrezcan la posibilidad de administrar con calidad el servicio del ancho de banda adecuado que asegure el acceso de los usuarios?
Tecnologías para el aprendizaje y servicios administrativos a distancia	14	¿Se tiene una plataforma educativa que garantice la adecuada comunicación entre el alumno y el tutor, de manera que dicho instrumento apoye realmente la actividad de aprendizaje?
Tecnologías para el aprendizaje y servicios administrativos a distancia	15	¿Los espacios de trabajo virtual son adecuados y suficientes para el desempeño de las actividades de acuerdo con el modelo educativo definido por la institución?
Tecnologías para el aprendizaje y servicios administrativos a distancia	16	¿La institución cuenta con una encuesta de satisfacción de usuarios que permita valorar la confiabilidad y usabilidad de los sistemas tecnológicos, tales como plataforma de aprendizaje, sistema administrativo, correo electrónico y videoconferencia?

TRASCENDENCIA, COBERTURA Y EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA

Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación
7.1. Formación de recursos humanos	1	¿Los resultados del programa, en cuanto a formación de recursos humanos, contribuyen a la atención de las necesidades que dieron origen al programa?
7.2. Potencialidad del programa	2	Considerando la infraestructura, la composición de los docentes y la productividad académica del programa, ¿los resultados y la cobertura son acordes con la potencialidad del programa?
7.2. Potencialidad del programa	3	¿La productividad académica del programa educativo es suficiente y congruente con las líneas de generación o aplicación del conocimiento?

PLAN DE MEJORA

Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación
8.1. Plan de trabajo anual	1	¿Se tiene establecido un plan de trabajo anual para el desarrollo de las actividades académicas del programa educativo?
8.1. Plan de trabajo anual	2	En caso de contar con un plan anual, ¿se consideran actividades como conferencias, talleres, actividades culturales o deportivas, seminarios y exposiciones?
8.2. Análisis FODA	3	¿El plan de mejora toma en cuenta el análisis FODA de la autoevaluación para su elaboración?
8.3. Compromiso académico para consolidar el programa	4	¿El plan de mejora manifiesta el compromiso académico para consolidar el programa educativo en el ámbito local y nacional?

VALORACIÓN CUALITATIVA

Porcentaje de cumplimiento	Cumplimiento numérico	Valoración cualitativa	Calificación
100	252		Cumple al 100%
90	251 a 227		Aceptable con mínimas recomendaciones (No requiere segunda revisión)
80	226 a 201		Aceptable con recomendaciones (Requiere segunda revisión)
70	200 o menos		No aceptable

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN TÉCNICA- CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL TIPO SUPERIOR MODALIDAD MIXTA Y NO ESCOLARIZADA



+

1. FUNDAMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS					
Categoría	Ítem	Pregunta de análisis para la evaluación	Evaluación	Comentarios	Evidencia
1.1. Pertinencia necesidades sociales y profesionales	1	¿En el estudio de pertinencia y factibilidad del programa educativo se identifican las necesidades sociales, profesionales e institucionales?			Fundamentación (FDP01) Estudio de Pertinencia y Factibilidad.
1.2. Oferta y demanda	2	El estudio de oferta y demanda contiene un cuadro comparativo de programas educativos similares a nivel internacional, nacional y local, así como la demanda potencial a quién va dirigido.			Fundamentación (FDP01) Estudio de Oferta y Demanda.
1.3. Fuentes de información de análisis	3	Se citan las fuentes de información utilizadas y se encuentran actualizadas en la realización de los estudios de pertinencia, factibilidad, oferta y demanda educativa.			Fundamentación (FDP01) Fuentes de Información.
1.4. Fondos externos	4	El programa muestra evidencias de obtención de fondos externos, mediante el establecimiento de convenios o acciones de vinculación, según el nivel y orientación del programa?			Fundamentación (FDP01) Recursos para su operación
Dictamen de la categoría*		¿Se considera que la pertinencia del programa educativo cumple en lo general con los criterios de calidad establecidos en esta categoría?			
Favor de utilizar la siguiente escala: N. A.= No Aplica 0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada). 1 = No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada. 2 = Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad. Necesita mejoras significativas. 3 = Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado. *Para el dictamen integral de la categoría utilizar Si No Recomendaciones de mejora:					

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN TÉCNICA- CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL TIPO
SUPERIOR
MODALIDAD MIXTA Y NO ESCOLARIZADA



2. PLAN DE ESTUDIO					
Categoría	Ítem	Pregunta de análisis para la evaluación	Evaluación	Comentarios	Evidencia
2.1 Antecedentes académicos de ingreso	1	¿Se informa a los aspirantes las características del programa a fin de determinar si cuentan con la automotivación y el compromiso necesarios para emprender un aprendizaje en estas modalidades?			Antecedentes académicos para el ingreso. (FDP 01)
	2	¿Se informa a los aspirantes las características del programa a fin de determinar si tienen acceso a los requisitos tecnológicos mínimos exigidos por el diseño del programa?			Antecedentes académicos para el ingreso. (FDP 01)
	3	Los aspirantes reciben (o tienen acceso a) información acerca de los programas, incluidos los requisitos de admisión, matrícula y cuotas, libros e insumos, requisitos técnicos y de supervisión de exámenes y servicios de apoyo para alumnos antes de la admisión y la inscripción en los cursos			Antecedentes académicos para el ingreso. (FDP 01)
2.2 Perfil de ingreso	4	¿Se definen las características del alumno mismas que permitirán lograr el objetivo del plan de estudios mediante la transformación del estudiante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje?			Perfil de ingreso (FDP02)
2.2.1 Proceso de selección de estudiantes	5	Con base en los medios de verificación, ¿el proceso de selección de estudiantes, es rigurosamente académicos y toma en cuenta el perfil de ingreso?			Proceso de selección de estudiantes (FDP02)
2.3 Perfil de egreso	6	¿El perfil de egreso establece los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben tener al concluir sus estudios?			Plan de Estudios Perfil de Egreso (FDP02)
	7	¿El perfil de egreso es acorde al nivel de estudios?			
2.4 Mapa Curricular	8	¿El mapa curricular es adecuado para alcanzar los atributos del perfil de egreso?			Mapa Curricular (FDP02)
	9	¿La estructura del mapa curricular (cursos, seminarios, trabajo de campo o experimental, actividades académicas mediadas por TIC), es la apropiada para cumplir con el proceso de enseñanza-aprendizaje?			Mapa Curricular (FDP02)

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN TÉCNICA- CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL TIPO
SUPERIOR
MODALIDAD MIXTA Y NO ESCOLARIZADA



	10	¿Se cuenta con la totalidad de los programas de estudio del mapa curricular autorizado por la Institución Educativa que propone el plan de estudio?			Mapa Curricular (FDP02) y (FDP03),
2.4.1. Flexibilidad curricular	11	¿La flexibilidad curricular permite al estudiante conjuntamente con su comité tutorial diseñar su trayectoria académica?			Mapa Curricular (FDP02)
2.5. Objetivo General	12	¿El objetivo general expresa una descripción de los resultados que deben obtenerse en un proceso educativo y satisface necesidades sociales?			Plan de Estudios, Objetivo General (FDP02)
2.6. Objetivos Particulares	13	Los objetivos particulares ¿se encuentran formulados como logros a mediano plazo del aprendizaje que se produce como consecuencia del proceso educativo? y ¿se encuentran expresados en función a las diversas necesidades que solventa el plan de estudio, y son congruentes con el objetivo general?			Plan de Estudios, Objetivo General y Objetivos Particulares (FDP02)
2.7. Estructura del Plan de Estudios	14	¿El Plan de Estudios cuenta con una estructura que muestre la articulación entre sus componentes (objetivos, mapa curricular, contenido temático, formas de evaluación, flexibilidad entre otros)?			Estructura del Plan de Estudios (FDP02)
2.9. Listado de asignaturas	15	¿El contenido curricular es el apropiado para alcanzar el perfil de egreso propuesto?			Listado de asignaturas (FDP02)
2.10.1 Seriación	16	¿Se presentan en una secuencia y organización tal que permite al educando aprender desde lo simple a lo complejo de manera coherente y sistemática, congruente con la prioridad de aprendizaje de los objetivos particulares?			Seriación (FDP02)
2.11. Operación del Plan de Estudios a través de sus academias	17	¿Se cuenta con un reglamento para el funcionamiento de las academias que sustentan los planes y programas de estudio?			Operación del Plan de Estudios a través de sus Academias (FDP02)
	18	¿Se cuentan conformadas academias de acuerdo al plan de estudios presentado?			Operación del Plan de Estudios a través de sus Academias (FDP02)
	19	La conformación de las academias es: a) Por área del conocimiento b) De forma general			Operación del Plan de Estudios a través de sus Academias (FDP02)
2.12. Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento	20	¿Las LGAC son congruentes con la naturaleza del programa educativo?			Líneas de Generación y/o Aplicación del Conocimiento (FDP02)
	21	¿Proyecto donde se establece la participación de los estudiantes en proyectos (de investigación y/o trabajo profesional) derivados de las LGAC del programa educativo.			Líneas de Generación y/o Aplicación del Conocimiento (FDP02)
2.13. Actualización del Plan de Estudios	22	¿Se dispone de un plan de evaluación del programa (desempeño de los docentes, servicios de apoyo, tasas de permanencia y deserción, infraestructura tecnológica, diseño de los cursos, etc)?			Actualización del Plan de Estudios (FDP02)
2.14. Proyecto de	23	¿El Proyecto de seguimiento de egresados es el adecuado?			Proyecto de seguimiento de

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN TÉCNICA- CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL TIPO
SUPERIOR
MODALIDAD MIXTA Y NO ESCOLARIZADA



Diseño Instruccional		lo norman.			lineamientos del diseño instruccional.
Diseño instruccional y Recursos de Aprendizaje	4	Se establecen los lineamientos y procesos mediante los cuales se diseñan las unidades, temas y actividades que favorecen el aprendizaje activo y colaborativo, así como el acceso a los contenidos en diferentes ambientes virtuales.			Documento con los lineamientos del diseño instruccional.
	5	Se consideran estrategias para garantizar que los recursos de aprendizaje consideren de manera integral aspectos pedagógicos, editoriales, técnicos y de diseño gráfico.			Documento con los lineamientos del diseño instruccional.
2.1.5. Temas y subtemas o unidades de aprendizaje	6	¿Los temas y subtemas son congruentes con la familia a desarrollar en cada una de las asignaturas y con uno o más objetivos particulares del plan de estudios?			Programas de Estudio. Temas y subtemas o unidades de aprendizaje (FDP03)
	8	¿La descripción de los temas y subtemas son congruentes con el nombre y objetivo general de la asignatura?			
	9	Los temas y subtemas ¿se presentan en una secuencia lógica y es alcanzable de acuerdo a la labor de los docentes, desempeño de los estudiantes y en el periodo señalado?			
2.1.6. Actividades de aprendizaje	10	¿Las actividades de aprendizaje están dirigidas a desarrollar en los alumnos actividades y actitudes para la aplicación de los conocimientos teóricos?			Programas de Estudio. Actividades de aprendizaje (FDP03)
	11	Las actividades de aprendizaje ¿permiten la identificación de las horas docentes de las horas de trabajo independiente por parte de los alumnos?			
2.1.7. Criterios de evaluación y acreditación de la asignatura	12	¿En el diseño instruccional quedan claramente establecidas las actividades de aprendizaje, las formas de evaluación, las fechas de entrega, los productos a realizar entre otros, de manera tal que el estudiante pueda realizarlas de manera autónoma?			Documentos institucionales que contengan los procedimientos de evaluación congruentes con las modalidades no convencionales. Acceso a la plataforma de aprendizaje (liga, usuario y contraseña), que permita verificar la evaluación de los procesos y productos de aprendizaje del estudiante. (FDP01A)
	13	¿Los criterios de evaluación y acreditación de la asignatura permiten evaluar el aprendizaje y habilidades adquiridas por el estudiante?			Programas de Estudio. Criterios de evaluación y acreditación. (FDP03)
	14	¿Los criterios de evaluación se diferencian entre cada una de las asignaturas?			

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN TÉCNICA- CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL TIPO
SUPERIOR
MODALIDAD MIXTA Y NO ESCOLARIZADA



Seguimiento de Egresados					egresados. (FDP02)
2.15. Vinculación con los Colegios de Profesionistas, Academias, Asociaciones Profesionales, etc.	24	¿Se tienen establecidas convenios de colaboración con Colegios de Profesionistas, Asociaciones, Redes Académicas, etc., afines a la profesión de egreso?			Convenios de vinculación
Dictamen de la categoría*	¿Se considera que la pertinencia del programa educativo cumple en lo general con los criterios de calidad establecidos en esta categoría?				
Favor de utilizar la siguiente escala: N. A.= No Aplica 0 = (E) evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada. 1 = No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada. 2 = Cumple parcialmente, mínimamente observado en relación al cumplimiento de la norma de calidad. Necesita mejoras significativas. 3 = Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado. *Para el dictamen integral de la categoría utilizar: S: No Recomendaciones de mejora:					
2.1. PROGRAMAS DE ESTUDIO					
Categoría	Ítems	Preguntas de reflexión	Evaluación	Comentarios	Evidencias
2.1.2. Contenido de cada asignatura:	1	¿Los contenidos de cada una de las asignaturas están diseñados de tal manera que los alumnos desarrollen los conocimientos y las habilidades necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje tanto de la asignatura como del programa educativo propuesto?			Programas de Estudio (FDP03)
2.1.3. Objetivo general de la asignatura	2	Los objetivos de aprendizaje describen resultados que son susceptibles de medición.			Programas de Estudio. Objetivos general de la asignatura (FDP03)
		¿Los temas y subtemas o unidades de aprendizaje son congruentes con la familia a desarrollar en cada una de las asignaturas y con uno o más objetivos particulares del plan de estudios?			
2.1.4 Modelo de	3	El Modelo de diseño instruccional establece los lineamientos o guías que			documento con los

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN TÉCNICA- CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL TPO
SUPERIOR
MODALIDAD MIXTA Y NO ESCOLARIZADA



2.1.8. Bibliohemerografía	15	¿El nombre del libro, compilación publicación periódica o material multimedia es consistente con las características del curso?			Programa de Estudios. Propuesta Hemerotiblográfica (FDPO4)
	16	¿El material bibliohemerográfico es el adecuado para el nivel de la asignatura?			
	17	¿Las publicaciones son realmente un apoyo para el aprendizaje y la consecución de los objetivos?			
	18	¿Existen mecanismos para promover y vigilar que los materiales utilizados en las unidades de aprendizaje cumplan con la normativa vigente en materia de derechos de autor?			
Dictamen de la categoría*	¿Se considera que el perfil de egreso, el plan de estudios y el mapa curricular cumplen en lo general con los criterios de calidad establecidos en esta categoría?				
Favor de utilizar la siguiente escala: N. A.= No Aplica 0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada). 1 = No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada. 2 = Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad. Necesita mejoras significativas. 3 = Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado. *Para el dictamen integral de la categoría utilizar Si No Recomendaciones de mejora:					

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN TÉCNICA- CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL TPO
SUPERIOR
MODALIDAD MIXTA Y NO ESCOLARIZADA



3. TRAYECTORIA Y TUTORÍA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES					
Categoría	Ítem	Pregunta de análisis para la evaluación	Evaluación	Comentarios	Evidencia
3.1. Programa de seguimiento	1	Con base en los medios de verificación para la evaluación curricular ¿Es pertinente el proyecto de seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes desde su ingreso hasta el egreso del programa?			Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FDPO5)
3.2. Programa de tutorías	2	¿El programa de tutorías es el adecuado para la atención de los estudiantes del programa educativo?			Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FDPO5)
	3	¿Participa un comité tutorial o cuerpo colegiado en el seguimiento de proyecto de los estudiantes?			
3.4. Resultados esperados	4	¿Se elabora un informe de resultados?			Dentro del programa de tutorías se establecen los formatos para el registro de los informes. Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FDPO5)
	5	¿Los formatos o instrumentos para el programa de tutorías son los adecuados?			Programa de tutorías en fomento a la formación integral del estudiante. Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FDPO5)
	6	La tutoría se implementa de forma: -Individual -Grupal			Programa de tutorías en fomento a la formación integral del estudiante. Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FDPO5)
	7	Las tutorías tienen una función: a) Académica b) Administrativa c) Psicológica			Programa de tutorías en fomento a la formación integral del estudiante. Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FDPO5)
3.5. Tasa de egreso	8	¿El tiempo promedio con el que se prevé se gradúen los estudiantes es congruente con el establecido en el plan de estudios?			Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FDPO5)
3.6. Base de datos para la titulación	9	¿La institución cuenta con bases de datos para emitir reportes estadísticos de titulación por cohorte generacional?			Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FDPO5)
	9	¿La institución tiene proyectados reportes estadísticos de eficiencia terminal por cohorte generacional?			Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FDPO5)

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN TÉCNICA- CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL TIPO
SUPERIOR
MODALIDAD MIXTA Y NO ESCOLARIZADA



	10	Modalidad de titulación que utilizan principalmente los alumnos del PE:			Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FDP05) Reglamento Institucional.
		a) Desempeño académico b) Exámenes c) Producción de materiales educativos d) Investigación y estudios de posgrado e) Tesis, tesis e informes f) Demostración de habilidades			
Dictamen de la categoría ¿Se considera que la trayectoria académica de los estudiantes cumple en lo general con los criterios de calidad establecidos en esta categoría?					
Favor de utilizar la siguiente escala: N. A= No Aplica 0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada). 1 = No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada. 2 = Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad. Necesita mejoras significativas. 3 = Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado. *Para el dictamen integral de la categoría utilizar: Si No Recomendaciones de mejora:					

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN TÉCNICA- CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL TIPO
SUPERIOR
MODALIDAD MIXTA Y NO ESCOLARIZADA



4. VINCULACIÓN Y MOVILIDAD ACADÉMICA					
Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación	Evaluación	Comentarios	Evidencia
4.1. Vinculación y movilidad académica	1	¿Se cuenta con un proyecto que permita que los estudiantes y docentes puedan realizar movilidad tanto nacional como internacional en fortalecimiento a sus competencias profesionales?			Proyecto de movilidad para el intercambio de los estudiantes y los docentes.
	2	¿Se cuentan con convenios de vinculación con los diversos sectores para que los alumnos realicen su práctica profesional, servicio social, tesis de grado, entre otras actividades?			Convenios de colaboración
Dictamen de la categoría ¿Se considera que la movilidad e intercambio de los estudiantes cumple en lo general con los criterios de calidad establecidos en esta categoría?					
Favor de utilizar la siguiente escala: N. A= No Aplica 0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada). 1 = No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada. 2 = Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad. Necesita mejoras significativas. 3 = Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado. *Para el dictamen integral de la categoría utilizar: Si No Recomendaciones de mejora:					

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN TÉCNICA- CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL TIPO
SUPERIOR
MODALIDAD MIXTA Y NO ESCOLARIZADA



5. PLANTILLA DOCENTE					
Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación	Evaluación	Comentarios	Evidencia
5.3. Perfil de los académicos	1	¿Los docentes que participan en el programa educativo cuentan con el perfil adecuado para el grado, nivel, LGAC y orientación del programa educativo?			Plantilla de docentes (FDP06 y FDP07)
	2	¿Los docentes que no cuentan con el título necesario cumplen con el perfil de equivalencia?			Plantilla de docentes (FDP06 y FDP07)
5.4. Programas de superación académica	3	¿El programa educativo cuenta con un proyecto de superación académica y es adecuado a la naturaleza del programa?			Programa de superación y/o actualización académica para la modalidad presencial
Dictamen de la categoría ¿Se considera que el núcleo académico básico cumple en lo general con los criterios de calidad establecidos en esta categoría?					
Favor de utilizar la siguiente escala: N. A= No Aplica 0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada). 1 = No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada. 2 = Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad. Necesita mejoras significativas. 3 = Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado. *Para el dictamen integral de la categoría utilizar: Si No Recomendaciones de mejora:					

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN TÉCNICA- CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL TIPO
SUPERIOR
MODALIDAD MIXTA Y NO ESCOLARIZADA



6. INFRAESTRUCTURA DEL PROGRAMA					
Categoría	Ítem	Pregunta de análisis para la evaluación	Evaluación	Comentarios	Evidencia
6.1. Espacios y equipamiento	1	¿La disponibilidad y funcionalidad de los espacios destinados a profesores y estudiantes son adecuadas para el desarrollo del programa?			Descripción de instalaciones (FDA05) Fotografías de los espacios
6.2. Laboratorios y talleres	2	¿De acuerdo a la naturaleza del programa, los laboratorios realizan proyectos de investigación y/o desarrollo reflejados en la productividad académica del programa?			
	3	¿Especificar los laboratorios y talleres con que cuentan para el programa educativo?			
6.3. Laboratorios de cómputo	4	Existe laboratorio de cómputo para el programa educativo			
		a) Propio b) Compartido			
6.4. Información y documentación	5	¿Existe evidencia de la actualización y nuevas adquisiciones de acervos (digitales e impresos) de la biblioteca?			Propuesta Hemerobiográfica (FDA04)
6.5. Licencias de software	6	¿El software utilizado en la operación de los sistemas y servicios, tecnología educativa y producción de recursos didácticos digitales cuenta con licenciamiento?			Licencias de software de los programas utilizados.
6.6. Sistemas de seguridad	7	¿Se cuentan con los recursos necesarios para impedir intrusión, robo de información, suplantaciones, afectaciones deliberadas a programas y bases de datos?			Programa de Seguridad
6.7. Tecnologías de la información y comunicación	8	¿La infraestructura de las TIC es adecuada a las necesidades de desarrollo del programa educativo?			Documento que mencione la infraestructura de las TIC con la que cuenta el programa educativo, portal web y plataformas educativas. (FDA05)
	9	¿Los estudiantes y profesores tienen acceso ágil y eficiente a redes nacionales e internacionales de información, bases de datos y publicaciones digitales.			Evidencia del acervo y las suscripciones a bases de datos afines a la naturaleza del programa y de las licencias de software. (FDA05)
	10	¿La accesibilidad de los espacios virtuales para estudiantes y asesores es adecuada?			
	11	¿Es adecuada la infraestructura de telecomunicaciones para dar servicios a estudiantes y asesores académicos?			

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN TÉCNICA- CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL TIPO
SUPERIOR
MODALIDAD MIXTA Y NO ESCOLARIZADA



6.8. Tecnologías de la información y comunicación	12	¿Se cuenta con protocolos de seguridad de los espacios educativos y de la infraestructura tecnológica utilizada que permita garantizar la seguridad y privacidad de la información de la institución y de los usuarios?			Protocolos de seguridad.
		¿Existe un equipo de soporte que da respaldo profesional continuo y oportuno a la infraestructura tecnológica?			Equipo de soporte profesional para atención a la infraestructura y tecnología.
6.9. Acceso a INTERNET con calidad en el servicio	13	¿Se cuenta con enlaces a INTERNET que ofrezca la posibilidad de administrar con calidad el servicio del ancho de banda adecuada que asegure el acceso de los usuarios?			Acceso a INTERNET, ancho de banda
Tecnologías para el aprendizaje y servicios administrativos a distancia					
	14	¿Se tiene una plataforma educativa que garantice la adecuada comunicación entre el alumno y el tutor, de manera que dicho instrumento apoye realmente la actividad de aprendizaje?			Plataforma educativa, portal web.
	15	¿Los espacios de trabajo virtual son adecuados y suficientes para el desempeño de las actividades de acuerdo al modelo educativo definido por la institución?			Plataforma educativa
	16	¿La institución cuenta con una encuesta de satisfacción de usuarios que permita valorar la confiabilidad y usabilidad de los sistemas tecnológicos tales como plataforma de aprendizaje, administrativa, correo electrónico, video conferencia entre otros?			
Dictamen de la categoría	¿Se considera que la infraestructura (espacios y equipamiento, laboratorio y tecnologías de la información y comunicación) del programa educativo, cumplen en lo general con los criterios de calidad establecidos en esta categoría?				
Favor de utilizar la siguiente escala:					
N. A. = No Aplica					
0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada).					
1 = No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada.					
2 = Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad. Necesita mejoras significativas.					
3 = Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado.					
*Para el dictamen integral de la categoría utilizar: Si No					
Recomendaciones de mejora:					

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN TÉCNICA- CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL TIPO
SUPERIOR
MODALIDAD MIXTA Y NO ESCOLARIZADA



7. TRASCENDENCIA, COBERTURA Y EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA						
Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación	Evaluación	Comentarios	Evidencias	
7.1. Formación de recursos humanos	1	¿Los resultados del programa en cuanto a formación de recursos humanos contribuyen a la atención de las necesidades que dieron origen al programa?			Fundamentación del Plan de Estudios (FDP01).	
7.2. Potencialidad del programa	2	¿Considerando la infraestructura, la composición de los docentes y la productividad académica del programa, los resultados y la cobertura son acordes a la potencialidad del programa?			Documento que contiene evidencia de la infraestructura, planilla docente y plan y programas de estudio así como el de fundamentación del programa educativo que da origen a la propuesta curricular (FDP01) (FDP02) (FDP03) (FDP04) (FDP05) (FDP05)	
	3	¿La productividad académica del programa educativo es suficiente y congruente con las líneas de generación y/o aplicación del conocimiento?			Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento. (FDP02)	
Dictamen de la categoría* ¿Se considera que la trascendencia, cobertura y evolución del programa cumplen en lo general con los criterios de calidad establecidos en esta categoría?						
Favor de utilizar la siguiente escala: N. A. = No Aplica 0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada). 1 = No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada. 2 = Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad. Necesita mejoras significativas. 3 = Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado. *Para el dictamen integral de la categoría utilizar Si No Recomendaciones de mejora:						

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN TÉCNICA- CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL TIPO
SUPERIOR
MODALIDAD MIXTA Y NO ESCOLARIZADA



8. PLAN DE MEJORA						
Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación	Evaluación	Comentarios	Evidencia	
8.1. Plan de trabajo anual	1	Se tiene establecido un plan de trabajo anual para el desarrollo de las actividades académicas del programa educativo.			Plan de trabajo anual para el desarrollo del programa educativo. (FDP03).	
	2	En caso de tener un plan anual se consideran las actividades tales como: a) Conferencias, b) Talleres, c) Actividades culturales o deportivas d) Seminarios o exposiciones				
8.2. Análisis FODA	3	¿El Plan de Mejora toma en cuenta el análisis FODA de la autoevaluación para su elaboración?			Plan de mejora	
8.3. Compromiso académico para consolidar el programa.	4	¿El Plan de Mejora manifiesta el compromiso académico para consolidar el programa educativo en el ámbito local y nacional?			Plan de mejora	
Dictamen de la categoría* ¿Se considera que el Plan de Mejora permite el compromiso para mejorar la calidad del programa educativo?						
Favor de utilizar la siguiente escala: N. A. = No Aplica 0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada). 1 = No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada. 2 = Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad. Necesita mejoras significativas. 3 = Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado. *Para el dictamen integral de la categoría utilizar Si No Recomendaciones de mejora:						

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN TÉCNICA- CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL TIPO
SUPERIOR
MODALIDAD MIXTA Y NO ESCOLARIZADA



Dictamen y valoración global:

Porcentaje de cumplimiento	Cumplimiento numérico	Valoración cualitativa	Calificación
100	252		Cumple al 100%
90	251 a 227		Aceptable con mínimas recomendaciones (No requiere segunda revisión)
80	226 a 201		Aceptable con recomendaciones (Requiere segunda revisión)
70	200 o menos		No aceptable

Nombre y firma

En cada etapa, el particular contará con cinco días hábiles para subsanar las observaciones que al respecto se emitan y en caso de no hacerlo o de constatar que no hubieran sido subsanadas, le será negado el RVOE.

ANEXO 1. GUÍA DE ENTREVISTA AL PERSONAL QUE LABORA EN LAS OFICINAS DE LA SECRETARÍA DE INNOVACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA.

Entrevista semi-estructurada:

Propósito:

Obtener información sobre la forma de organización de la Unidad de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios y la percepción que tiene su personal respecto al concepto de calidad en la ES.

Orientaciones generales para el entrevistador:

Con la finalidad de que el objetivo de esta entrevista se logre de la mejor forma es necesario atender a las siguientes consideraciones:

- Entrar en contacto previo con el entrevistado para solicitar su apoyo y colaboración en esta investigación. Se explican brevemente las generalidades sobre la investigación y su responsable. Sobre todo se deja explícito cuál es el objetivo de la entrevista. Se acuerda un espacio en su agenda para realizar la entrevista, se comenta el tiempo que requiere y se agradece su participación además de solicitar permiso para grabación.
- Acudir puntualmente el día y hora señalada a la entrevista con el equipo necesario (grabadora, cuaderno de notas, pluma y guía de la entrevista)
- Presentación del entrevistador. Nombre y tipo de participación en la investigación.
- Se establece un clima de confianza a partir de algún comentario general que considere el entrevistador puede ser pertinente para abrir la conversación. Es recomendable hacer una entrevista piloto con alguna persona familiar para que el entrevistador identifique áreas de mejora.
- Por tratarse de una entrevista semiestructurada, es importante señalar que las preguntas son detonadoras y guía en relación

al objetivo de esta entrevista. Son los ejes o puntos de partida para que el entrevistado comunique sus ideas, opiniones, puntos de vista, percepciones, por lo que es muy importante que no se conviertan en camisas de fuerza que no permitan explorar aspectos relevantes que el entrevistador considere relevantes.

- Una habilidad de comunicación eje para esta entrevista será la escucha activa que significa para este caso, atender en silencio, sin interrupciones lo que nos comunican de manera verbal. El entrevistador realiza un esfuerzo de síntesis el cual puede ser comunicado si lo considera conveniente al entrevistado, lo que además puede favorecer o dar pauta para abundar en el tema y por otro lado para formular nuevas preguntas que permitan la profundización, precisión o aclaración acerca de los que se comenta.
- Se realiza un cierre de la entrevista con algún comentario pertinente y relativo a los temas que se abordaron y se agradece su colaboración.
- Se toma nota de la hora de inicio y final de la entrevista.
- Es necesario que el entrevistador realice sus notas de observaciones posteriormente a la entrevista y señala sus impresiones, dificultades, inconvenientes o cualquier aspecto que les parezca relevante para los fines de la investigación.

La entrevista será guiada desde cuatro ejes principales:

- I. Datos de identificación los RH de la Unidad de RVOE.
- II. Información del perfil del personal, experiencia previa en el área de gestión, y funciones que realiza.
- III. Información acerca de actividades y procesos dentro de la Unidad de RVOE.
- IV. DOFA

V. Perspectiva de la calidad en la ES.

Delimitación del contexto y posibles informantes.

El personal que labora en la Unidad de RVOE de la SICyT, mandos directivos, evaluadores y expertos en la gestión de RVOE.

Formación académica y experiencia laboral

- ¿Cuál es nivel de educación más alto que obtuviste?
- Podrías hablar de los campos en los que te has preparado académicamente, todos los grados.
- Describir el tipo de institución educativa en la que estudiaste
- Puestos desempeñados y las funciones que tuviste en cada uno.
- Tipos de organizaciones en los que has trabajado, ONGs, públicas o privadas.
- De acuerdo con su experiencia como evaluador, funcionario, inspector, coordinador que indicadores y áreas consideras que necesitan ser evaluados para garantizar la calidad.

Función en la SICyT

- Puesto desempeñado:
- Puedes describir tu actividad dentro de la secretaria, es decir, como llevas a cabo tu trabajo paso a paso.
- Principales responsabilidades. Sea lo más descriptivo(a) posible
- ¿Cuáles son los problemas más frecuentes a los que se enfrenta en su cargo?

Situación detectada

Características internas del RVOE

- Debilidades
- Fortalezas

Características externas del RVOE

- Amenazas
- Oportunidades

Algunos autores han clasificado a las IES privadas por el costo de matrícula,

Si tuvieras que clasificar a las más de 100 instituciones de educación superior, qué criterios utilizarías, por tamaño, por función sustantiva, por años de servicio, por desarrollo institucional, etc.

ANEXO 2. CUESTIONARIO PARA DIRECTIVOS DE IES PRIVADAS

SICyT-RVOE

Concepciones de calidad

SICyT-RVOE

La finalidad de este instrumento es conocer tu opinión respecto a diferentes aspectos que están relacionados con la concepción de calidad en la educación superior y con el grado de conocimiento que manejas respecto a los diferentes elementos que integran el marco regulatorio del RVOE.

La parte inicial son preguntas relacionadas a la identificación de los participantes, tipo de institución y modalidad del programa.

1. ¿Cuál es el nivel de educación más alto que obtuviste?

- Escuela primaria
- Escuela secundaria
- Preparatoria
- Diploma universitario
- Posgrado (maestría, doctorado, etc.)
- Ninguno

2. ¿Cuál es tu sexo?

- Femenino
 Masculino

3. ¿Cuál es tu grupo de edad?

- 17 o menos
 18-20
 21-29
 30-39
 40-49
 50-59
 60 o más

4. Puesto desempeñado en la institución académica:

(Indique todos los puestos que desempeñe dentro de la institución educativa)

- Propietario
 Director
 Administrativo
 Gestor
 Consultor
 Académico
 Otro (especifique)

5. Antigüedad laboral en la institución

- Menos de 1 año
- 1 a 5 años
- 5 a 10 años
- 10 a 15 años
- 15 a 20 años
- más de 20 años

5. De qué tipo es su institución?

- Pública
- Privada
- Otro (especifique)

6. A qué modalidad pertenece el programa que solicita RVOE?

- Presencial
- Mixta
- Abierto y a distancia
- Otro (especifique)

SICYT-RVOE

Concepciones de calidad

8. En qué medida estas de acuerdo con las siguientes aseveraciones: la calidad en la educación superior está asociada con:

Responde en que medida estas de acuerdo con las siguientes aseveraciones donde 1 es menos y 5 es más

La satisfacción de las expectativas de los diferentes actores involucrados: Sociedad, alumnos, académicos, directivos, empleadores, gobiernos y sus agencias.

Distinción, gran clase, exclusividad.

La satisfacción de las expectativas de los alumnos y de sus empleadores.

La excelencia en los insumos produce excelencia en los resultados.

La formación de estudiantes con un compromiso social.

El desarrollo de capacidades en los estudiantes para avanzar en su transformación.

El cumplimiento de estándares establecidos y normas académicas, como el alcanzar niveles de dominio en materias específicas.

Alcanzar la eficiencia, la obtención de los mejores resultados al menos costo posible.

El cumplimiento de la misión y los objetivos de la institución.

Son "cero deficiencias" en las especificaciones o etapas del proceso.

Incrementar el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los alumnos

Combinaciones de funcionalidad, eficacia y eficiencia, mutuamente implicados. Su grado máximo, la excelencia, supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes del sistema.

Otro (especifique)

Menú desplegable (Ingresa las respuestas en otro renglón)

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

9. Desde su opinión, en qué nivel inciden los siguientes factores, en la calidad en la educación superior:

	Elige un nivel de impacto:
La fundamentación del programa de estudios	<input type="text"/>
El plan y programa de estudios	<input type="text"/>
La trayectoria del estudiante	<input type="text"/>
Los programas de tutorías	<input type="text"/>
La vinculación Académica	<input type="text"/>
La movilidad académica	<input type="text"/>
La plantilla docente	<input type="text"/>
El conocimiento del docente de las materias a su cargo	<input type="text"/>
Los procesos de reclutamiento y selección del personal docente	<input type="text"/>
La rotación en la plantilla docente	<input type="text"/>
El método de enseñanza del docente	<input type="text"/>
Alcanzar la eficiencia, la obtención de los mejores resultados al menos costo posible.	<input type="text"/>
El cumplimiento de la misión y los objetivos de la institución.	<input type="text"/>
Son "cero deficiencias" en las especificaciones o etapas del proceso.	<input type="text"/>
Incrementar el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los alumnos	<input type="text"/>
Combinaciones de funcionalidad, eficacia y eficiencia, mutuamente implicados. Su grado máximo, la excelencia, supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes del sistema.	<input type="text"/>
Otro (especifique)	<input type="text"/>

12. Qué nivel de conocimiento considera que tiene respecto a los elementos que integran el marco regulatorio del RVOE:

	Nivel de conocimiento
La fundamentación del programa de estudios	<input type="text"/>
El plan y programa de estudios	<input type="text"/>
La trayectoria del estudiante	<input type="text"/>
Los programas de tutorías	<input type="text"/>
La vinculación Académica	<input type="text"/>
La movilidad académica	<input type="text"/>
La plantilla docente	<input type="text"/>
La infraestructura del programa	<input type="text"/>
La trascendencia del programa educativo	<input type="text"/>
La cobertura del programa educativo	<input type="text"/>
La evolución del programa educativo	<input type="text"/>
El plan de mejora	<input type="text"/>

Menú desplegable (Ingresa las respuestas en otro renglón)

- Muy bajo
- Bajo
- Medio
- Alto
- Muy alto

Esta página reconoce a los directivos que han estado o que están vinculados a la enseñanza.

13. Dedicación a la enseñanza

- Tiempo completo
- Medio tiempo
- Por asignatura
- Otro (especifique)

14. Antigüedad en la institución como Académico

- Menos de 1 año
- 5 a 10 años
- 10 a 15 años
- 15 a 20 años
- Más de 20 años

15. Antigüedad en la docencia universitaria

- Menos de 1 año
- 1 a 5 años
- 5 a 10 años
- 10 a 20 años
- Más de veinte años
- Otro (especifique)

ANEXO 3. REUNIÓN DE TRABAJO COEPES GRUPO FOCAL I



CONSEJO ESTATAL PARA LA PLANEACIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN JALISCO

COMISIÓN II OFERTA Y SERVICIOS EDUCATIVOS

Reunión de trabajo

Fecha: **miércoles 2 de diciembre de 2015**

Horario: **10:00 a 12:00 horas**

Lugar: **Clúster Aeronáutico**

Ubicación: **Cuarto piso, edificio MIND Av. Faro número 2350, colonia Verde Valle, Guadalajara, Jalisco**

ORDEN DEL DÍA

- I. Lista de asistencia y presentación de los integrantes de la Comisión II
- II. Programa de fortalecimiento de la calidad de la educación superior particular con RVOE
- III. Firma de dictámenes de apertura de Centros de Innovación Regional para la Educación Superior (CIDES), en los municipios de Huejuquilla el Alto, Tecolotlán y Ojuelos
- IV. Seguimientos de acuerdos de la última sesión del pleno
- V. Asuntos varios

Gracias por su participación.

ANEXO 4. REUNIÓN DE TRABAJO COEPES FOCUS GROUP II

CONSEJO ESTATAL PARA LA PLANEACIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN JALISCO

COMISIÓN II OFERTA Y SERVICIOS EDUCATIVOS**Reunión de trabajo**

Fecha: viernes 11 de marzo de 2016

Horario: 10:00 a 12:00 horas

Lugar: Sala de juntas uno de la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología

Ubicación: Av. Faro número 2350, colonia Verde Valle, Guadalajara, Jalisco

ORDEN DEL DÍA

- I. Lista de asistencia y presentación de los integrantes de la Comisión II
- II. Seguimientos de acuerdos de la última sesión
- III. Presentación de la propuesta de la guía para la evaluación curricular de planes y programas de estudio de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE).
- IV. Presentación del dictamen de la visita de inspección realizada a la Escuela Superior de Deportes del Consejo Estatal para el Fomento Deportivo – CODE Jalisco
- V. Presentación del padrón de evaluadores de planes y programas de estudios.
- VI. Estrategias para acompañamiento a la calidad educativa.
- VII. Asuntos varios
- VIII. Cierre

Gracias por su participación.

ANEXO 5. PROPUESTA DE GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO A NIVEL SUPERIOR QUE SOLICITAN RVOE



PROPUESTA

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO A NIVEL SUPERIOR QUE SOLICITAN RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS. MODALIDADES NO CONVENCIONALES (MIXTA Y NO ESCOLARIZADA)

A. IDENTIFICACIÓN	
Referencia y/o número de acuerdo	
Nombre de la institución o razón social:	
Nombre del Plan de Estudios:	
Nivel:	Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado Licenciatura Especialidad Maestría Doctorado
Modalidad:	Mixta (Semiescolarizada) No escolarizada (Abierta o a distancia)
Fecha de Evaluación	
Nombre y cargo del coordinador del programa	
Perfil académico del coordinador del programa	



1. FUNDAMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS					
Categoría	Ítem	Pregunta de análisis para la evaluación	Evaluación	Comentarios	Evidencia
1.1 Periferencia sociales y profesionales	1	¿En el estudio de pertinencia y factibilidad del programa educativo se identifican las necesidades sociales, profesionales e institucionales?			Fundamentación (FDP01), Estudio de Pertinencia y Factibilidad.
1.2 Oferta y demanda	2	El estudio de oferta y demanda contiene un cuadro comparativo de programas educativos similares a nivel internacional, nacional y local, así como la demanda potencial a quien va dirigido.			Fundamentación (FDP01), Estudio de Oferta y Demanda.
1.3 Fuentes de información de análisis	3	Se citan las fuentes de información utilizadas y se encuentran actualizadas en la realización de los estudios de pertinencia, factibilidad, oferta y demanda educativa.			Fundamentación (FDP01), Fuentes de información.
1.4 Ideario institucional	4	Se cuenta con la misión, visión y valores institucionales y estos se encuentran vinculados con el programa educativo.			Fundamentación (FDP01), Ideario institucional.
1.5 Recursos para su operación	5	¿Existe evidencia de que el programa cuenta con recursos institucionales para su operación?			Documento institucional donde señale los recursos financieros destinados al programa educativo que deseen incorporar*. (FDP01)
Dictamen de la categoría*	Se considera que la pertinencia del programa educativo cumple en lo general con los criterios de calidad establecidos en esta categoría.				
Favor de utilizar la siguiente escala:					
N.A.= No Aplica					
0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada).					
1=No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada.					
2=Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad necesita mejoras significativas.					
3=Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado.					
*Para el dictamen integral de la categoría utilizar					
Sí					
No					
Recomendaciones de mejora:					



2. PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO		Evaluación	Comentarios	Evidencias
2.1. Antecedentes Académicos de Ingreso.	1	Se informa a los aspirantes las características del programa a fin de determinar si cuentan con la automatización y el compromiso necesarios para emprender un aprendizaje en estas modalidades.		Antecedentes académicos de ingreso. (FDP02)
	2	Se informa a los aspirantes las características del programa a fin de determinar si tienen acceso a los requisitos tecnológicos mínimos exigidos por el diseño del programa.		Antecedentes académicos de ingreso. (FDP02)
	3	Los aspirantes reciben (o tienen acceso a) información acerca de los programas, incluidos los requisitos de admisión, matrícula y cuotas, libros e insumos, requisitos técnicos y de supervisión de exámenes y servicios de apoyo para alumnos antes de la admisión y la inscripción en los cursos.		Antecedentes académicos de ingreso. (FDP02)
	4	Se establece los antecedentes académicos para el ingreso y estos son adecuados de acuerdo a la naturaleza y modalidad del programa educativo, medido por el uso de las TICs.		Antecedentes académicos de ingreso. (FDP02)
2.2. Perfil de ingreso	5	¿Se definen las características del alumno mismas que permitirán lograr el objetivo del plan de estudios mediante la transformación del estudiante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la modalidad modal?		Plan de Estudios Perfil de ingreso. (FDP02)
2.2.1. Proceso de selección de estudiantes	6	¿Se cuenta con los medios de verificación ¿el proceso de selección de estudiantes, es rigurosamente académico y toma en cuenta el perfil de ingreso?		Proceso de selección de estudiantes. (FDP02)
2.3. Perfil de egreso	7	¿El perfil de egreso establece los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben tener al concluir sus estudios?		Perfil de Egreso. (FDP02)
2.4. Mapa Curricular	8	¿El perfil de ingreso es acorde al nivel y modalidad de estudio?		Perfil de Ingreso. (FDP02)
	9	¿El mapa curricular es adecuado para alcanzar los atributos del perfil de ingreso?		Mapa Curricular. (FDP02)
	10	¿La estructura del mapa curricular (cursos, seminarios, trabajo de campo o experimental, actividades académicas medidas por TIC), es la apropiada para cumplir con el proceso de enseñanza-aprendizaje?		Mapa Curricular. (FDP02)
2.4.1. Flexibilidad curricular	11	¿Se cuenta con la totalidad de los programas de estudio del mapa curricular autorizado por la Institución Educativa que propone el plan de estudio?		Mapa Curricular. (FDP02) y (FDP03).
	12	¿La flexibilidad curricular permite al estudiante conjuntamente con su comité tutoral diseñar su trayectoria académica?		Mapa Curricular. (FDP02)
2.5. Objetivo General	13	¿El objetivo general expresa una descripción de los resultados que deben obtenerse en un proceso educativo y satisface necesidades sociales?		Plan de Estudios, Objetivo General. (FDP02)
2.6. Objetivos Particulares	14	Los objetivos particulares ¿se encuentran formulados como logros a mediano plazo de aprendizaje que se produce como consecuencia del proceso educativo? y ¿se encuentran expresados en función a las diversas necesidades que solventa el plan de estudio, y son congruentes con el objetivo general?		Plan de Estudios, Objetivo General y Objetivos Particulares. (FDP02)
2.7. Estructura del Plan de Estudios	15	¿El Plan de Estudios cuenta con una estructura que muestre la articulación entre sus componentes (objetivos, mapa curricular, contenido		Estructura del Plan de Estudios. (FDP02)

2.7.1. Ciclo escolar	16	¿Se describe el ciclo escolar del plan de estudio previsto?		Ciclo Escolar. (FDP02)
2.7.2. Listado de asignaturas	17	¿El contenido curricular es el apropiado para alcanzar el perfil de ingreso propuesto?		Listado de asignaturas. (FDP02)
2.7.3. Claves de cada asignatura	18	¿Se establecen las claves para cada asignatura de acuerdo al mapa curricular?		Claves de cada asignatura. (FDP02)
2.7.4. Seriación	19	¿Se presentan en una secuencia y organización tal que permite al educando aprender desde lo simple a lo complejo de manera coherente y sistemática, congruente con la prioridad de aprendizaje de los objetivos particulares?		Seriación. (FDP02)
2.7.5. Horas docente/independiente	20	¿Las horas bajo la conducción de un docente son congruentes con la modalidad y nivel educativo solicitado y considerando las horas de trabajo independiente son congruentes con la modalidad y nivel educativo solicitado?		Horas docentes/independiente. (FDP02)
2.7.6. Créditos	21	¿Los créditos establecidos son los adecuados de acuerdo al nivel y modalidad solicitada?		Créditos. (FDP02).
2.8. Operación del Plan de Estudios a través de sus academias.	22	¿Son los correspondientes de acuerdo a la fórmula 0.625 establecida en el instructivo de RVCE?		Créditos. (FDP02).
	23	¿Se cuenta con un reglamento para el funcionamiento de las academias que sustentan los planes y programas de estudio?		Operación del Plan de Estudios a través de sus Academias. (FDP02)
	24	¿Se cuentan conformadas academias de acuerdo al plan de estudios presentado?		Operación del Plan de Estudios a través de sus Academias. (FDP02)
	25	La conformación de las academias es: a) Por áreas de conocimiento b) De forma general		Operación del Plan de Estudios a través de sus Academias. (FDP02)
2.9. Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento.	26	¿Las LIGAC son congruentes con la naturaleza del programa educativo?		Líneas de Generación y/o Aplicación del Conocimiento. (FDP02)
	27	¿Proyecto donde se establece la participación de los estudiantes en Proyectos (de investigación y/o trabajo profesional) derivados de las LIGAC del programa educativo?		Líneas de Generación y/o Aplicación del Conocimiento. (FDP02)
2.10. Actualización del Plan de Estudios	28	¿Se dispone de un programa de evaluación para el plan de estudios para modalidades no convencionales?		Actualización del Plan de Estudios. (FDP02)
2.11. Proyecto de Seguimiento de Egresados	29	¿Se cuenta con un proyecto para el seguimiento de egresados?		Proyecto de seguimiento de egresados. (FDP02)
2.12. Vinculación con los Colegios de Profesionalistas, Academias, Asociaciones Profesionales, etc.	30	¿Se tienen establecidos convenios de colaboración con Colegios de Profesionalistas, Asociaciones, Redes Académicas, etc., afines a la profesión de egreso?		Convenios de vinculación.
Dictamen de la categoría*		Se considera que la pertinencia del programa educativo cumple en lo general con los criterios de calidad establecidos en esta categoría. Favor de utilizar la siguiente escala:		



N.A.: No Aplica
 0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada).
 1=No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada.
 2=Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad necesita mejoras significativas.
 3=Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado.
 *Para el dictamen integral de la categoría utilizar
 Si
 No
 Recomendaciones de mejora:

2.1. PROGRAMAS DE ESTUDIO					
Categoría		Preguntas de reflexión	Evaluación	Comentarios	Evidencias
2.1.1. Formatos de presentación	1	¿Los programas de estudio se presentan en el formato correspondiente de acuerdo al Instructivo de RV0E?			Programas de Estudio. (FDPO3), Instructivo de RV0E
2.1.2. Contenido de cada asignatura:	2	¿Se presenta en cada una de las asignaturas los siguientes elementos de acuerdo al Instructivo de RV0E? Nombre de la asignatura Ciclo al que corresponde Clave de la asignatura Objetivo General Temas y subtemas o unidades de aprendizaje Actividades de aprendizaje Criterios de procedimientos de evaluación y acreditación			Programas de Estudio. Contenido de cada asignatura (FDPO3).
	3	¿Los contenidos de cada una de las asignaturas están diseñados de tal manera que los alumnos desarrollen los conocimientos y las habilidades necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje tanto de la asignatura como del programa educativo propuesto?			Programas de Estudio (FDPO3).
2.1.3. Objetivo General de la asignatura.	4	Los objetivos de aprendizaje describen resultados que son susceptibles de medición. ¿Los temas y subtemas o unidades de aprendizaje son congruentes con la temática a desarrollar en cada una de las asignaturas y con uno o más objetivos particulares del plan de estudios?			Programas de Estudio. Objetivos general de la asignatura (FDPO3).
2.1.4. Modelo de diseño instruccional.	5	El Modelo de diseño instruccional establece los lineamientos o guías que le norman.			Modelo de diseño instruccional (FDPO3)
	6	Se establecen los lineamientos y procesos mediante los cuales se diseñan las unidades, temas y actividades que favorecen el aprendizaje			Modelo de diseño instruccional (FDPO3)



2.1.5. Temas y subtemas o unidades de aprendizaje	7	activo y colaborativo, así como el acceso a los contenidos en diferentes ambientes virtuales. Se consideran estrategias para garantizar que los recursos de aprendizaje consideren de manera integral aspectos pedagógicos, editoriales, técnicos y de diseño gráfico.			Modelo de diseño instruccional (FDPO3)
	8	¿Los temas y subtemas o unidades de aprendizaje son congruentes con la temática a desarrollar en cada una de las asignaturas y con uno o más objetivos particulares del plan de estudios?			Programas de Estudio. Temas y subtemas o unidades de aprendizaje (FDPO3).
	9	¿La descripción de los temas y subtemas o unidades de aprendizaje son congruentes con el nombre y objetivo general de la asignatura?			
2.1.6. Actividades de aprendizaje	10	Los temas y subtemas o unidades de aprendizaje ¿Se presentan en una secuencia lógica y se ajustan de acuerdo a la labor de los docentes, desempeño de los estudiantes y en el periodo señalado?			
	11	¿Las actividades de aprendizaje se diseñan de acuerdo a la modalidad y están dirigidas a desarrollar en los alumnos actividades y actitudes para la aplicación de los conocimientos teóricos-prácticos?			Programas de Estudio. Actividades de aprendizaje (FDPO3).
2.1.7. Criterios de evaluación y acreditación de la asignatura.	12	Las actividades de aprendizaje ¿permiten la identificación de las horas docente de las horas de trabajo independiente?			
	13	¿En el diseño instruccional quedan claramente establecidas las actividades de aprendizaje, las formas de evaluación, las fechas de entrega, los productos a realizar entre otros, de manera tal que el estudiante pueda realizarlos de manera autónoma?			Programas de Estudio. Criterios de evaluación y acreditación. (FDPO3) Acceso a la plataforma de aprendizaje (liga, usuario y contraseña), que permita verificar la evaluación de los procesos y productos de aprendizaje del estudiante.
	14	¿Los criterios de evaluación y acreditación de la asignatura permiten evaluar el aprendizaje y habilidades adquiridas por el estudiante?			Programas de Estudio. Criterios de evaluación y acreditación. (FDPO3)
15	¿Los criterios de evaluación se diferencian entre cada una de las asignaturas?				
2.1.8. Hemerografía	16	¿El nombre del libro, compilación publicación periódica o material multimedia es consistente con las características del curso?			Programa de Estudios. Propuesta Hemerográfica (FDPO4)
	17	¿El material hemerográfico es el adecuado para el nivel de la asignatura?			
	18	¿Las publicaciones son realmente un apoyo para el aprendizaje y la consecución de los objetivos?			
	19	¿Existen mecanismos para promover y vigilar que los materiales utilizados en las unidades de aprendizaje cumplan con la normativa vigente en materia de derechos de autor?			
	20	¿El acervo propuesto es vigente al menos de los últimos cinco años a la fecha? En el caso de un acervo mayor a la vigencia establecida, ¿se presenta la justificación correspondiente?			
Dictamen de la categoría:		¿Se considera que el perfil de cursos, el plan de estudios y el mapa curricular cumplen en lo general con los criterios de calidad establecidos en esta			

	¿categoría?
Favor de utilizar la siguiente escala:	
N.A.= No Aplica	
0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada).	
1=No cumple, es escaseamiento observado, mínima presencia de la norma observada.	
2=Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad necesita mejoras significativas.	
3=Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado.	
*Para el dictamen integral de la categoría utilizar	
Si	
No	
Recomendaciones de mejora:	

3. TRAYECTORIA EDUCATIVA Y TUTORIA DE LOS ESTUDIANTES					
Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación	Evaluación	Comentarios	Evidencia
3.1. Programa de seguimiento	1	Con base en los medios de verificación: ¿El programa educativo cuenta con un proyecto de seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes desde su ingreso hasta el egreso del programa?			Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FOP05)
3.2. Programa de tutorías	2	¿Cuenta con un programa de tutorías para la atención de los estudiantes del programa educativo?			Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FOP05)
	3	¿Participa un comité tutorial o cuerpo colegiado en el seguimiento de proyecto de los estudiantes?			Acceso a los portafolios de evidencias de los estudiantes. Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FOP05) (FOP03)
3.3. Espacios para la tutoría	4	¿El plantel dispone de espacios individuales o grupales para las tutorías?			Fotografías de los espacios destinados para la tutoría (FOP05).
3.4. Resultados esperados	5	¿Se elabora un informe de resultados?			Dentro del programa de tutorías se establecen los formatos para el registro de los informes. Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FOP05)
	6	¿La institución cuenta con formatos o instrumentos para el programa de tutorías?			Programa de tutorías en fomento a la formación integral del estudiante. Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FOP05)
	7	La tutoría se implementa de forma: -Individual -Grupal			Programa de tutorías en fomento a la formación integral del estudiante. Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FOP05)
	8	Las tutorías tienen una función: a) Académica b) Administrativa c) Psicológica			Programa de tutorías en fomento a la formación integral del estudiante. Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FOP05)
3.5. Tasa de egreso	9	¿El tiempo promedio con el que se prevé se gradúen los estudiantes es congruente con el establecido en el plan de estudios?			Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FOP05) Reglamento Institucional.
3.6. Titulación	10	¿La institución cuenta bases de datos para contar con reportes estadísticos de titulación por cohorte generacional?			Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FOP05)
	11	¿La institución cuenta con reportes estadísticos de eficiencia terminal por cohorte generacional?			Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FOP05)
	12	Modalidad de titulación que utilizan principalmente los alumnos del PIE: a) Desempeño académico b) Exámenes c) Producción de materiales educativos.			Trayectoria educativa y tutoría de los estudiantes. (FOP05) Reglamento Institucional.

		c) Investigación y estudios de posgrado e) Tesis, tesis e informes f) Demostración de habilidades			
<p>Dictamen de la categoría* Se considera que la trayectoria académica de los estudiantes cumple en lo general con los criterios de calidad establecidos en esta categoría.</p> <p>Favor de utilizar la siguiente escala: N.A.= No Aplica 0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada). 1=No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada. 2=Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad necesita mejoras significativas. 3=Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado.</p> <p>*Para el dictamen integral de la categoría utilizar Si No</p> <p>Recomendaciones de mejora:</p>					

4. VINCULACIÓN Y MOVILIDAD ACADÉMICA						
Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación	Evaluación	Comentarios	Evidencia	
4.1. Vinculación y movilidad académica	1	¿Se cuenta con un proyecto que permita que los estudiantes y docentes puedan realizar movilidad tanto nacional como internacional en fortalecimiento a sus competencias profesionales?			Proyecto de movilidad para el intercambio de los estudiantes y los docentes en el fortalecimiento de sus competencias profesionales.	
	2	¿Se cuentan con convenios de vinculación con los diversos sectores para que los alumnos realicen su práctica profesional, servicio social, tesis de grado, entre otras actividades?			Convenios de colaboración establecidos para que los alumnos realicen su práctica profesional, servicio social, tesis de grado entre otras actividades	
<p>Dictamen de la categoría* Se considera que la movilidad e intercambio de los estudiantes cumple en lo general con los criterios de calidad establecidos en esta categoría.</p> <p>Favor de utilizar la siguiente escala: N.A.= No Aplica 0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada). 1=No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada. 2=Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad necesita mejoras significativas. 3=Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado.</p> <p>*Para el dictamen integral de la categoría utilizar Si No</p> <p>Recomendaciones de mejora:</p>						

5. PLANTILLA DOCENTE					
Categoría	Ítem	Pregunta de análisis para la evaluación	Evaluación	Comentarios	Evidencia
5.1. Relación de académicos/alumnos	1	¿Los docentes cumplen con los lineamientos establecidos en el instructivo de RVDE para garantizar la calidad del programa?			Plantilla de docentes (FDP06 y FDP07) Instructivo
	2	¿Se cumple con el porcentaje mínimo de docentes de tiempo completo?			Plantilla de docentes (FDP06 y FDP07)
5.2. Tipo de contratación	3	¿Cuántos profesores tienen de tiempo completo, cuántos se registran de tiempo parcial y cuántos por asignatura?			Plantilla de docentes (FDP06 y FDP07)
	4	¿Se encuentra definido su tipo de contratación temporal o de base?			Plantilla de docentes (FDP06 y FDP07)
	5	¿Qué antigüedad tiene su plantilla docente?			Plantilla de docentes (FDP06 y FDP07)
5.3. Perfil de los académicos.	6	Los docentes cuentan con alguna certificación en competencias TIC y/o en procesos de aprendizaje en modalidad mixta o abierta y a distancia.			Curriculum Vitae de los docentes, asesores y tutores.
	7	Los docentes cuentan con al menos un año de experiencia en modelos de educación mixta, y/o abierta y a distancia.			Curriculum Vitae de los docentes, asesores y tutores.
	8	¿Los docentes que participarán en el programa educativo cuenta con el perfil adecuado para el grado, nivel LGAC y orientación del programa educativo?			Plantilla de docentes (FDP06 y FDP07)
5.4. Programas de superación académica	10	¿Los docentes que no cuentan con el título necesario cumplen con el perfil de equivalencias?			Plantilla de docentes (FDP06 y FDP07)
		¿Cuenta la institución con un programa de formación docente para la modalidad mixta y/o a distancia?			Programa de superación y/o actualización académica para la modalidad mixta y no escolarizada.
Dictamen de la categoría*		Se considera que el núcleo académico básico cumple en lo general con los criterios de calidad establecidos en esta categoría.			
Favor de utilizar la siguiente escala:					
N.A. = No Aplica					
0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada).					
1=No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada.					
2=Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad necesita mejoras significativas.					
3=Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado.					
*Para el dictamen integral de la categoría utilizar:					
Si					
No					
Recomendaciones de mejora:					

6. INFRAESTRUCTURA DEL PROGRAMA					
Categoría	Ítem	Pregunta de análisis para la evaluación	Evaluación	Comentarios	Evidencia
6.1. Espacios y equipamiento	1	¿La disponibilidad y funcionalidad de los espacios destinados a profesores y estudiantes son adecuadas para el desarrollo del programa?			Descripción de instalaciones (FDA05)
6.2. Laboratorios y talleres	2	¿De acuerdo a la naturaleza del programa, los laboratorios realizan proyectos de investigación y/o desarrollo reflejados en la productividad académica del programa?			
	3	¿Especificar los laboratorios y talleres con que cuentan para el programa educativo?			
6.3. Laboratorios de cómputo	4	Existe laboratorio de cómputo para el programa educativo			
		a) Propio b) Compartido			
6.4. Información y documentación	5	¿Existe evidencia de la actualización y nuevas adquisiciones de acervos (digitales e impresos) de la biblioteca?			Propuesta Hemerobilbliográfica. (FDP04)
6.5. Biblioteca física y virtual	6	Número total de ejemplares de la biblioteca			Propuesta Hemerobilbliográfica. (FDP04)
	7	Número total de ejemplares para el programa educativo			Propuesta Hemerobilbliográfica. (FDP04)
6.6. Licencias de software	9	¿El número de ejemplares de la biblioteca básica son suficientes para la matrícula del programa educativo? Parámetro: 1 ejemplar por cada 10 alumnos.			
		¿El software utilizado en la operación de los sistemas y servicios, tecnología educativa y producción de recursos didácticos digitales cuenta con licenciamiento?			Licencias de software de los programas utilizados. (FDA05)
6.7. Sistemas de seguridad	10	¿Se cuentan con los recursos necesarios para impedir intrusión, robo de información, suplantaciones, afectaciones deliberadas a programas y bases de datos?			Programa de Seguridad. (FDA05)
6.8. Tecnologías de la información y comunicación	11	¿La infraestructura de las TIC es adecuada a las necesidades de desarrollo del programa educativo?			Documento que mencione la infraestructura de las TIC con la que cuenta el programa educativo, portal web y plataformas educativas. (FDA05)
		Los estudiantes y profesores tienen acceso ágil y eficiente a redes nacionales e internacionales de información, bases de datos y publicaciones digitales.			Evidencia del acervo y las suscripciones a bases de datos afines a la naturaleza del programa y de las licencias de software. (FDA05)
	13	¿La accesibilidad de los espacios virtuales para estudiantes y asesores es adecuada?			Reportes de accesibilidad de los espacios virtuales. (FDA05)
	14	¿Es adecuada la infraestructura de telecomunicaciones para dar servicios a estudiantes y asesores académicos?			Documento con la descripción detallada de la infraestructura y telecomunicaciones para asegurar la confiabilidad de los sistemas. (FDA05)
	15	¿Se cuenta con protocolos de seguridad de los espacios educativos y de la infraestructura tecnológica utilizada que permita garantizar la seguridad y			Protocolos de seguridad. (FDA05)



	16	privacidad de la información de la institución y de los usuarios?				Equipo de soporte profesional para atención a la infraestructura y tecnología. (FDA05)
6.9. Acceso a INTERNET con calidad en el servicio.	17	¿Se cuenta con enlaces a INTERNET que ofrezca la posibilidad de administrar con calidad el servicio del ancho de banda adecuada que asegure el acceso de los usuarios?				Acceso a INTERNET, ancho de banda. (FDA05)
6.1. Tecnologías para el Aprendizaje y servicios administrativos y a distancia						
6.1.1.	1	¿Se tiene una plataforma educativa que garantice la adecuada comunicación entre el alumno y el tutor, de manera que dicho instrumento apoye realmente la actividad de aprendizaje?				Plataforma educativa, portal web.
6.1.2.	2	¿Los espacios de trabajo virtual son adecuados y suficientes para el desempeño de las actividades de acuerdo al modelo educativo definido por la institución?				Plataforma educativa, portal web.
	3	¿La institución cuenta con una encuesta de satisfacción de usuarios que permita valorar la confiabilidad y usabilidad de los sistemas tecnológicos tales como plataforma de aprendizaje, administrativa, correo electrónico, video conferencia entre otros?				Encuesta de satisfacción
Se considera que la infraestructura (espacios y equipamiento, laboratorio y tecnologías de la información y Comunicación) del programa educativo cumple en lo general con los criterios de calidad establecidos en esta categoría.						
Favor de utilizar la siguiente escala: N.A.= No Aplica 0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada). 1=No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada. 2=Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad necesita mejoras significativas. 3=Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado. *Para el dictamen integral de la categoría utilizar Si No Recomendaciones de mejora:						



Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación	Evaluación	Comentarios	Evidencias
7.1. Formación de recursos humanos	1	¿Los resultados del programa en cuanto a formación de recursos humanos contribuyen a la atención de las necesidades que dieron origen al programa?			Fundamentación del Plan de Estudios (FDP01)
7.2. Potencialidad del programa	2	¿Considerando la infraestructura, la composición de los docentes y la productividad académica del programa, los resultados y la cobertura son acordes a la potencialidad del programa?			Documento que contiene evidencia de la infraestructura, plantilla docente y plan y programas de estudio así como el de fundamentación del programa educativo que da origen a la propuesta curricular. (FDP01) (FDP02) (DFP03) (FDP 04) (FDP05) (FDA05)
	3	¿La productividad académica del programa educativo es suficiente y congruente con las líneas de generación y/o aplicación del conocimiento?			Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento. (FDP02)
Dictamen de la categoría*					
Favor de utilizar la siguiente escala: N.A.= No Aplica 0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada). 1=No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada. 2=Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad necesita mejoras significativas. 3=Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado. *Para el dictamen integral de la categoría utilizar Si No Recomendaciones de mejora:					

B. PLAN DE MEJORA					
Categoría	Ítems	Pregunta de análisis para la evaluación	Evaluación	Comentarios	Evidencias
B.1 Plan de trabajo anual	1	Se tiene establecido un plan de trabajo anual para el desarrollo de las actividades académicas del programa educativo.			Plan de trabajo anual para el desarrollo del programa educativo. (FDOs)
	2	En caso de tener un plan anual se consideran las actividades tales como: a) Conferencias, b) Talleres c) Actividades culturales o deportivas d) Seminarios o exposiciones			
B.2 Análisis FODA	3	¿El Plan de Mejora toma en cuenta el análisis FODA de la autoevaluación para su elaboración?			Plan de mejora
B.3 Compromiso académico para consolidar el programa.	4	¿El Plan de Mejora manifiesta el compromiso académico para consolidar el programa educativo en el ámbito local y nacional?			Plan de Mejora
Dictamen de la categoría ¹	Se considera que el Plan de Mejora permite el compromiso para mejorar la calidad del programa educativo.				
Favor de utilizar la siguiente escala: N.A.= No Aplica 0 = (El evaluador no observa ningún indicador de la norma de calidad evaluada). 1=No cumple, es escasamente observado, mínima presencia de la norma observada. 2=Cumple parcialmente, mínimamente observada en relación al cumplimiento de la norma de calidad necesita mejoras significativas. 3=Cumple satisfactoriamente con el criterio solicitado. ¹ Para el dictamen integral de la categoría utilizar Si No Recomendaciones de mejora:					

Dictamen y valoración global:

Porcentaje de cumplimiento	Cumplimiento numérico	Valoración cualitativa	Calificación
100	107		Cumple al 100% se otorga el RVOE
95-90	106-87		Se otorga el RVOE con mínimas recomendaciones.
85-80	98-66		Documento aceptable, se torga el RVOE, con recomendaciones.
79 o menos	85 o menos		No procede otorgamiento de RVOE.

Nombre y firma del evaluador

Referencias

- Clark, B. (1991). El Sistema de Educación Superior. Una visión compartida de la organización académica. México: Nueva Imagen-Universidad Futura UAM.
- La educación superior privada en México: una aproximación. (2002). *Perfiles Educativos*, XXIV (97-98), 128-146.
- Llanio, M., Dopico, M., & Suros, R. (2011). La evaluación del impacto de los procesos de acreditación. Variables e indicadores. *Pedagogía Universitaria*, 16 (1), 1-12.
- Lara, V. R. (2013). La acreditación y certificación de la educación superior en México: por la mejora continua. *revista COEPES* (8).
- Carot, S. J. (2012). Sistema Básico de Indicadores para la Educación Superior en América Latina.
- España: Editorial Universitat Politècnica de Valencia.
- Carrillo-Landazábal, M., Pons, M. R., & Villa, G. E. (2010). Orientación del enfoque de calidad en instituciones de educación superior: Una necesidad en ingeniería. *Latin American and Caribbean Journal of Engineering Education*, 4 (1), 1-7.
- Carvalho, J. R. (2009). Enlaces: una estrategia de cooperación e integración. *Boletín iesalc informa* (200), 1-16.
- Latapí, S. P. (2007). Conferencia Magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa por la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista*

- Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE , 5 (3), 210-218.
- CENEVAL. (2016). www.ceneval.edu.mx. Retrieved 05 de Octubre de 2016 from [www.ceneval.edu.mx: http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1702](http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1702)
- Cerych, L. (1987). *Reform of Higher Education Systems, Higher Education in Europe (Vol. XII)*.
- CONACyT. (2014). www.conacyt.gob.mx. Retrieved 03 de Octubre de 2016 from [www.conacyt.gob.mx: http://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad](http://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad)
- COPAES. (21 de marzo de 2015). Retrieved 30 de Agosto de 2015 from www.copaes.org.mx
- Corona, M. C. (2002). *Cultura institucional y equidad de género en la administración pública*. México, D.F.: Instituto Nacional de las Mujeres.
- Creswell, J. W. (2003). *Diseños de investigación: Métodos Cualitativos, Cuantitativos y Mixtos*. 15- 34.
- Cuevas, Y. (2011). *Organismos y procesos de certificación de calidad de la educación superior privada en México*. *Calidad en la Educación* (35), 231-254.
- 3º, A. (2010). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, D.F.
- Alonso, M. E., Reboloso, P. E., Pozo, M. C., & Fernández, R. B. (1999). *Evaluación de la calidad en la educación superior*. *Papeles del psicólogo* (74), 1-35.
- Acosta. (2003). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. México, D.F.: FCE.
- Acosta, S. (2005). *La educación superior privada en México*. IESALC-UNESCO.

Arias, L. J. (2016). La evaluación diagnóstica en las instituciones de educación superior en México.

Educa UPN .

Blanco, J. (24 de Septiembre de 2013). Desarrollo de medios S.A. de C.V. From La Jornada: <http://www.jornada.unam.mx/2013/09/24/opinion/022a2pol>

Blank, R. K. (April de 1993). Developing a system of education indicators: selecting, implementing and reporting indicators. From <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED362536.pdf>

Balan, J., & Garcia De Fanelli, A. M. (1997). El sector privado de la educación superior. In S. R. Kent, Los temas críticos de la educación superior en América Latina (pp. 58-59). México, Aguascaliente: Fondo de Cultura Económica.

Baptista, M. P., & Medina, G. L. (2008). Instituciones de Educación superior privada: un estudio de las tipologías que clasifican al sector. Universidad Anáhuac , 1-25.

Botero, C. C. (2008). Cinco tendencias de la gestión educativa. 1-10.

Brennam, J. (1998). Panorama general del aseguramiento de la calidad. en Malo, S. y Velázquez,

A. (Coords.) La calidad en la educación superior en México. México, D.F., México: UNAM/PORRUA.

Brunner, J. J., & Uribe, D. (2007). Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior. Chile: Universidad Diego Portales.

Buendia, E. A. (2014). La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004). México, D.F., México: ANUIES. Dirección de producción editorial.

Buendía, E. A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior.

Reencuentro (50), 28-34.

Dale, R. (2004). Evaluating development programmes and projects (2ª edición ed.). New Delhi: Sage Publications.

de la Garza, A. J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. Avances y perspectivas. Perfiles Educativos , XXXV, 33-45.

De León, A. A., Valdez, Z. A., Castillo, G. V., & Orozco, A. J. (2012). Gestión universitaria y procesos de aprendizaje: el caso del CUCEA de la Universidad de Guadalajara. In R. C. Borrayo, A.

A. De León, & Z. A. Valdez, Gestión y Política Educativa (pp. 35-54). Guadalajara, Jalisco, México: Prometeo Editores S. A. de C. V.

De Vries, W., & Ibarra, C. E. (2004). La gestión de la universidad. Revista Mexicana de Investigación Educativa , 9 (22), 575-584.

Dias, S. J. (2012). Acreditación en América Latina: Crisis de la educación superior y distintas fases de la calidad. In M. V. Rosario, T. Didriksson, E. E. Marúm, S. J. Dias, I. Fernandez, & S. López,

La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados (pp. 12-30). Bloomington, E.E.U.U.: Red de Académicos de Iberoamérica A.C.

DiMaggio, P. J., & Powel, W. Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los cmapos organizacionales. In W. Powell, & P. (. Dimaggio, El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional (pp. 104-125). México: Fondo de Cultura Económica.

Elías, T. (Diciembre de 2010). El menú dependiente para la demanda de la educación superior privada en México: los casos de Guadalajara y Hermosillo. México, D.F., México.

Elias, T. G. (Agosto de 2006). Un análisis de la política pública de educación superior y posgrado. México, D.F., México: FLACSO.

Escamilla, G. G. (2004). Tendencias de la matrícula en Educación Superior. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* , 1 (2), 3-

espacioenlaces.org. (2017). espacioenlaces.org. From <http://espacioenlaces.org>: <http://espacioenlaces.org>

Flyvbjerg, B., & Murillo, L. (2005). Cinco equívocos sobre la investigación basada en estudios de caso. *Estudios Sociológicos* , 561-590.

Gago, H. A. (Sin año). Cultura y evaluación en México: del diagnóstico a la acreditación. *ANUIES* , 1-4.

Gama. (2012). La educación superior privada en Jalisco, 1990-2000: expansión y diversificación.

Guadalajara, Jalisco, México: Editorial Universitaria.

García, C. B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica* (35), 1-21.

García, Q., Reboloso, G., & Solís, P. (2014). Los indicadores educativos en la UANL (1ª edición ed.). Monterrey, Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Garrido, R., Grau, C., López, H., Méndez, L., & Pons, A. (2007). Análisis de políticas públicas.

España: UOC Universitat Oberta de Catalunya.

gob.mx. (5 de Octubre de 2016). Retrieved 5 de Octubre de 2016 from www.gob.mx: <http://www.gob.mx/sep>

- gob.mx. (2016). gob.mx. Retrieved 03 de Marzo de 2017 from gob.mx:
<http://www.gob.mx/sep>
- Goodin, R. E. (2003). Las instituciones y su diseño. In R. E. Goodin, *Teoría del Diseño Institucional* (pp. 13-73). Barcelona, España: Gedisa.
- Gómez, P. (03 de Mayo de 2016). coepes. Retrieved 11 de Octubre de 2016 from coepes Jalisco: <http://coepesjalisco.org.mx/acercaDe>
- Hansen, F. H. (2005). Choosing evaluation models: a discussion on evaluatio design. *SAGE Publications* , 11 (4), 447-462.
- Harvey, L., & Green, D. (January de 1993). *Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education: An international Journal* .
- Haug, G. (2012). Salir de la dictadura de los rankings universitarios internacionales. In S. Carot, *Sistema Básico de Indicadores para la Educación Superior de America Latina*. Valencia, Valencia, España: Editorial Universitat Politècnica de Valencia.
- Hernández, A. (28 de Abril de 2017). Coordinadora de Instituciones de Educación Superior Incorporadas. (G. B. Ríos, Interviewer)
- Jalisco, G. d. (2015). *Jalisco tu destino educativo*. Red Universitaria de Jalisco .
- Jalisco.gob. (17 de 01 de 2017). Retrieved 08 de 05 de 2017 from se.jalisco: <http://se.jalisco.gob.mx/acerca/organigrama/824>
- Kent, R. (2012). State and market in higher education: genealogy and insufficiencies of a conceptual dichotomy. In G. Hans, & G. (. Alvarez, *State and Market in Higher Education Reforms. Trends. Policies and Experienes in Comparative Perspective*. (Vol. 13, pp. 25-39). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Kent, R., & Ramírez, R. (2002). La educación superior privada en México: crecimiento y diversificación. In P. Altbach, *Educación superior privada* (pp. 50-70). México: UNAM, CESU, Collegium Bostoniense, Porrúa.

- Maldonado, R. S., Guillén, J. A., Carranza, P. R., & Ramírez, B. C. (2013). Análisis de la calidad de los servicios recibidos en las instituciones de educación superior. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 8 (1), 997-1001.
- Madaus, G., & Kellaghan, T. (2000). Models, metaphores and definitions in evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus, & T. Kellaghan, *Evaluation models: viewpoints on educational and human services* (pp. 19-32). Boston: Kluger Academic Publishers.
- Maggio, Z. (sf). Exploring Burton Clark's triagle of coordination in the context of contemporary relations between states and higher education systems. New York: New York University.
- Marúm, E. E. (2012). Actores de la calidad en la educación superior en América Latina y España. Acuerdos y desacuerdos. In M. V. Rosario, T. Didriksson, E. E. Marúm, S. J. Dias, I. Fernandez, & S. López, *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados* (pp. 31-39). Bloomington, E.E.U.U.: Red de Académicos de Iberoamérica A.C.
- Martínez, C. P. (2006). El método del estudio de caso, estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, 20, 165-193.
- Matus, G., & Molina, F. (2006). Metodología cualitativa: un aporte de la Sociología para investigar Bibliotecología. Valparaiso: Universidad de Playa Ancha.
- Morduchowicz, A. (2006). Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran. Buenos Aires: IIEP-UNESCO.
- Nava, P. J. (15 de Septiembre de 2015). Problemática de las IES Privadas en el estado de Jalisco.
- Dirección de Educación Superior. (G. B. Ríos, Interviewer)

- Neave, G. (2001). Educación Superior: Historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea (1 ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Niño, V., & Herrera, W. (2006). Tendencias en la evaluación y acreditación de programas curriculares e instituciones. . Revista Colombiana de Física , 38 (1), 197-200.
- Olaskoaga, J., González, X., & Barrenetxea, M. (2014). Political nature and socio-professional determinants of the concept of quality. The International Journal of Higher Education Research .
- Olaskoaga, J., Marúm, E., Rosario, V., & Perez, D. (2013). Universidades en movimiento. El debate acerca de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias. México, D.F., México: ANUIES.
- Piña, J. I. (2010). Políticas educativas en Iberoamérica. Revista de la Educación Superior , XXXIX (155), 139-144.
- Quiroz, E., Bolaños, I., & Castellanos, E. (2012). Organización institucional en la autoevaluación para la acreditación de la UABJO. El caso de Medicina. . Perfiles Educativos , XXXIV (137), 68-78.
- Rodríguez, G. R. (2014). Educación Superior y transiciones políticas en México. Revista de la Educación Superior , XLIII (171), 9-36.
- Rosas, H. A. (2008). Una ruta metodológica para evaluar la capacidad institucional. Política y cultura (30), 119-134.
- RVOE. (2015). sirvoes. Retrieved 11 de Octubre de 2015 from SES: <http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/jspQueEsRvoe.jsp>
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. Higer Learning Research Communications , 5 (3), 3-13.

- Sánchez, B. M. (15 de abril de 2016). Experiencia de viculación de las IES con los sectores productivo, social y de gobierno. Análisis de su estructura, organización y formas de gestión. Estudio de caso en tres universidades mexicanas. Zapopan, México.
- Salcedo, R. (2011). Evaluación de políticas públicas. México, D.F., México: Siglo XXI editores.
- Sandín, P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa* , 18 (1), 223-242.
- Santibañez, L., Campos, M., & Jarillo, B. (2011). Gasto en Educación: La Eficiencia del Financiamiento en México. *México evalúa* , 4.
- SEP. (2012). Oficio circular en el que se establecen los Lineamientos que refulan el Programa de Fomento a la Calidad en Instituciones Particulares del Tipo Superior con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios. Oficio . México, D.F., México.
- SEP. (27 de Diciembre de 2014). uson. Retrieved 27 de Septiembre de 2015 from [contraloriasocial.uson.mx](http://www.contraloriasocial.uson.mx): http://www.contraloriasocial.uson.mx/wp-content/uploads/PRODEP_2015/5_Reglas_Operacion_2015_PRODEP.pdf
- Silas, J. C. (2005). Realidades y tendencias de la educación superior privada en México. *Revista Perfiles Educativos* , XXVII (109-110).
- sicyt. (21 de 01 de 2015). sicyt.jalisco.gob.mx. Retrieved 04 de 11 de Noviembre from [Jalisco.gob.mx](http://sicyt.jalisco.gob.mx): <http://sicyt.jalisco.gob.mx/acerca/que-hacemos>
- Suchanek, J., Pietzonka, M., Künzel, R., & Futterer, T. (2012). The impact of accreditation on the reform of study programmes in Germany. In *OECD, Higher Education Management and Policy* (Vol. 24, pp. 9-32). Francia: OECD Publications Service.
- SUN/OEAG. (17 de Agosto de 2015). Matrícula de educación superior es de 3.8 millones:SEP.

- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). El trabajo con los datos. Análisis de los datos en investigación cualitativa. In *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 152 – 176.). España, España: Paidós.
- Tendbrink, T. (-2. (1981). *Elaborar cuestionarios, planes de entrevista e instrumentos sociométricos. Evaluación, Guía práctica para profesores.* . Madrid: Narcea.
- Tuirán, R. (3 de Octubre de 2012). La educación superior en México 2006-2012 un balance inicial. Retrieved 31 de Agosto de 2015 from Observatorio Académico Universitario: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/>
- UDG. (2016). [udg.mx](http://www.udg.mx). Retrieved 02 de Noviembre de 2016 from Universidad de Guadalajara: <http://www.udg.mx/es/oferta-academica/posgrados/doctorados/doctorado-gesti-n-la-eucaci-n-superior>
- Valenti, G., & Varela, G. (1997). El Sistema de evaluación de las IES en México. *Política y Cultura* (9), 131-147.
- Vega, C. Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación* , 33 (1), 155-165.
- Vergara, R. (2012). *Organización e Instituciones* (Vol. 5). México, México: Siglo XXI editores,
- S.A. de C.V.
- Vila, L. E. (2012). Reflexiones en torno al Sistema Estratégico de indicadores en INFOACES. In S.
- J. Carot, *Sistema Básico de Indicadores para la Educación Superior de América Latina* (pp. 19-20). España: Editorial Universitat Politècnica de Valencia.

Villarreal, L. O., & Rodríguez, L. (2010). el estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización.

Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa , 16 (3), 31-52.

Villarruel, J., Levín, D., Fourcade, S., & Ulibarrie, L. (1996). Políticas de Integración y universidad.

Educación Superior y Sociedad , 7, 97-107.

Yin, R. (2009). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. Londres: Sage Publicaciones.

Semblanza de los Autores

DRA. BLANCA LETICIA RÍOS GARCÍA

Doctora en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, con Maestría en Dirección de Mercadotecnia y Licenciatura en Estudios Políticos y Gobierno por la misma institución. Profesora de Asignatura en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 142, donde desarrolla líneas de investigación en gestión educativa, calidad en instituciones de educación superior, tecnología para el aprendizaje e inteligencia artificial. Actualmente funge como Directora de Calidad y Acreditación en la Universidad Autónoma de Guadalajara.



Su trayectoria combina la investigación académica con el trabajo aplicado en política educativa. Ha participado como evaluadora acreditada de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) ante la Secretaría de Innovación del Estado de Jalisco, y contribuyó al diseño de las Vitrinas Metodológicas del RVOE 2016-2017 en el marco

del COEPES Jalisco. Asimismo, ha colaborado en el diseño curricular de programas para USICAMM y Prepa en Línea SEP, y ha ejercido como dictaminadora académica en diversas revistas y editoriales especializadas.

Es autora del libro Estado, regulación y aseguramiento de la calidad en la educación superior mexicana (JLA Ediciones, 2026) y coordinadora de Gestión e Innovación Educativa. Experiencias desde la pandemia en México (Astra Ediciones, 2024). Ha publicado artículos en revistas arbitradas, además de capítulos en obras colectivas publicadas por la Universidad de Guadalajara, entre otras instituciones.

Cuenta con estancias académicas internacionales en la University of San Diego, la North Carolina State University (programa Global Ties/Mexico Meet America) y la Universidad de Sofía St. Kliment Ohridski, Bulgaria, en el marco del programa Erasmus+, siendo la primera mexicana beneficiaria de dicho programa en esa institución. Es certificada Black Belt en Lean Six Sigma y socia inversora de Riverstar S.A.S. de C.V., empresa de base tecnológica orientada a soluciones educativas e innovación social.



Este libro se terminó de
diseñar y maquetar en
San Francisco de Quito - Ecuador
Se ha utilizado la familia tipográfica
Montserrat y ChunkFive

El libro analiza el aseguramiento de la calidad en la educación superior mexicana, con énfasis en el crecimiento de las instituciones privadas y en los límites del marco regulatorio del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios —RVOE—. La obra sostiene que la expansión y diversificación del sistema educativo exige mecanismos estatales de regulación, supervisión y evaluación más precisos, capaces de responder a la heterogeneidad institucional.

Desde una perspectiva de política pública, el texto examina el tránsito del Estado mexicano hacia un modelo regulador apoyado en instrumentos de planeación, evaluación, acreditación y control, donde intervienen organismos como la SEP, CENEVAL, CIEES, COPAES, CONACyT, PRODEP y PNPC. Sin embargo, advierte que estos mecanismos se encuentran más consolidados en el sector público que en el privado, particularmente en instituciones de absorción de demanda.

El estudio se centra en el Estado de Jalisco y en la capacidad institucional de la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología —SICyT— para rediseñar e implementar una guía de evaluación del RVOE. Metodológicamente, combina revisión documental, análisis normativo, estudio de caso, entrevistas, cuestionarios y grupos focales.

La obra plantea que el RVOE no debe limitarse a un trámite administrativo, sino funcionar como herramienta de política pública para evaluar currículos, verificar evidencias, acompañar procesos institucionales y promover mejora continua. Como aporte central, propone una vitrina metodológica organizada en dimensiones como plan de estudios, perfiles, mapa curricular, tutoría, egreso, vinculación, planta docente e infraestructura, orientada a fortalecer la calidad de los programas educativos

COLECCIÓN :
MULTIDISCIPLINARY EDUCATION

2026

10.59343/JLA.UPDS-A6SWV59

10.59659/FUPDS-BK00128

ISBN: 978-9942-791-09-2



EDICIONES



9789942791092