

Universidad Autónoma de Baja California



¿QUÉ ES CALIDAD EDUCATIVA PARA LA UABC? LA POSTURA INSTITUCIONAL RESPECTO A LOS EGEL

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Ana Patricia Gutiérrez Zavala

Director de Tesis:

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno

Ensenada, B.C., México, diciembre 2019



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Doctorado en Ciencias Educativas



¿QUÉ ES CALIDAD EDUCATIVA PARA LA UABC? LA POSTURA

INSTITUCIONAL RESPECTO A LOS EGEL

Tesis que para obtener el grado de

Doctora en Ciencias Educativas

Presenta:

Ana Patricia Gutiérrez Zavala

Aprobada por:

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
DIRECTOR

Dra. Brenda Imelda Boroel Cervantes
SINODAL

Dra. Karla María Díaz López
SINODAL

Dr. Alejandro Márquez Jiménez
SINODAL

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
SINODAL



Ensenada, B.C., a 15 de noviembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

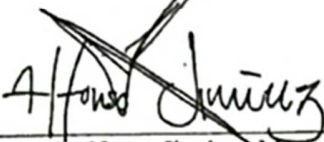
**Coordinación del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANA PATRICIA GUTIÉRREZ ZAVALA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“¿QUÉ ES CALIDAD EDUCATIVA PARA LA UABC? LA POSTURA INSTITUCIONAL RESPECTO A LOS EGEL”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dr. José Alfonso Jiménez Moreno



Ensenada, B.C., a 15 de noviembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANA PATRICIA GUTIÉRREZ ZAVALA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“¿QUÉ ES CALIDAD EDUCATIVA PARA LA UABC? LA POSTURA INSTITUCIONAL RESPECTO A LOS EGEL”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Brenda Inés Borroel Cervantes



Ensenada, B.C., a 15 de noviembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANA PATRICIA GUTIÉRREZ ZAVALA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“¿QUÉ ES CALIDAD EDUCATIVA PARA LA UABC? LA POSTURA INSTITUCIONAL RESPECTO A LOS EGEL”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Karla María Díaz López



Ensenada, B.C., a 15 de noviembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANA PATRICIA GUTIÉRREZ ZAVALA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“¿QUÉ ES CALIDAD EDUCATIVA PARA LA UABC? LA POSTURA INSTITUCIONAL RESPECTO A LOS EGEL”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dr. Alejandro Márquez Jiménez



Ensenada, B.C., a 15 de noviembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANA PATRICIA GUTIÉRREZ ZAVALA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“¿QUÉ ES CALIDAD EDUCATIVA PARA LA UABC? LA POSTURA INSTITUCIONAL RESPECTO A LOS EGEL”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas

Dedicatoria

A los que deciden ir en contra de los “no puedes” de otros y, más importante, los de ellos mismos.

Agradecimientos

Los agradecimientos son los que escribes casi al final, pero se van construyendo desde antes de empezar; porque el éxito, aunque sea personal, aunque nadie haya cursado el posgrado por ti, es innegable que no se camina en soledad, que hay personas que te inspiran, motivan y animan en el recorrido.

Empezaré agradeciendo al Conacyt y al IIDE porque son las instituciones que hacen esto posible; más allá de lo económico, crean espacios y oportunidades para la investigación educativa, misma que México necesita seguir impulsando y apoyando.

No puedo negar que fueron necesarios varios empujones para que ingresara al doctorado. La persona que me dio el empujón más grande fue la Dra. Alicia Chaparro, a quien estaré siempre agradecida por creer en mí cuando nadie lo hizo (ni yo).

Otra persona a la que agradezco tanto, pero tanto, es al Dr. José Alfonso Jiménez Moreno, mi tutor, mi director de tesis. Hay personas que te cambian la vida y él es una de ellas, porque me enseñó a retarme, a dudar de todo lo que creí que conocía para desaprender y aprender de nuevo (de la tesis y de mí misma). Incontables son los debates, las risas, las lágrimas, uno que otro coraje y el aprendizaje que hemos compartido. Fui una tesista muy afortunada.

De mi comité puedo decir que fue un súper comité, un gran equipo de personas que abonaron de manera tan distinta cada una al trabajo, eso me encantó; y a pesar de tener estilos tan diferentes siempre coincidían en opiniones, mismas que estuvieron siempre llenas de la intención de mejorar el trabajo, de respeto y muchos ánimos. Dr. Alejandro Márquez, Dra. Brenda Boroel, Dra. Karla Díaz y Dr. Sergio Malaga, ¡fueron los mejores!

¿Qué habría sido de mí sin mis amigas que estuvieron conmigo? Gracias, Dalia y Lorvic, por estar siempre, no sólo en el doctorado, sino fuera de él, por ser ese gran apoyo y compartir tantas lágrimas, risas, enojos y alegrías del posgrado y de la vida. Marcela, gracias por las enseñanzas dentro y fuera del salón de clases, por esta amistad. Gracias a mis compañeros de generación, fue un gusto haber compartido aula (angustias y metas cumplidas) con ustedes.

Un agradecimiento especial para Luis Antonio, él fue pieza clave para recorrer la parte final de este camino, no sé si sin su ayuda estaría yo aquí, de pie.

Gracias al personal administrativo del IIDE, especialmente a la sonrisa y comentarios de Alejandra, las ocurrencias y porras de Yessy, a Dana por su apoyo y alegría, a Estrella por su paciencia y consejos. Y cómo no agradecerle a Iván, que ya lleva dos posgrados salvándome de tirar la toalla, el mejor padrino de *Kleenex* de la historia.

A mi familia, que es la que más sufre y goza conmigo cada triunfo, por más pequeño o grande, su paciencia, su apoyo, su fe en mí. Gracias, Patricia y Luis, son los mejores padres para mí; Esmeralda, gracias por creer tanto en mí, por esa confianza tan grande, los amo. Mención especial para mi Nana Minga, quien rezó no sé cuántos rosarios para que terminara la tesis. Gracias a todos los miembros de la familia que me echaron porras, que me vieron estresada, cansada y me daban palabras de apoyo.

Agradezco de todo corazón a quien tuvo y tiene una confianza inagotable en mí, a quien siempre estuvo ahí en los mejores y peores momentos, a la persona que no deja de recordarme ni un solo día que cree en mí y que yo debo hacer lo mismo siempre; gracias, Omar. IKU.

Gracias, Dios, tú sabes mejor que nadie cómo fue el camino y no me dejaste sola ni un segundo; jamás lo haces. Gracias por poner a todas las personas mencionadas en mi vida, también a quienes no están hoy porque ya están contigo, Xenia y Ricardo, quienes deseaba estuvieran aquí para compartir este logro. Abrazo al cielo.

Contenido

Introducción	1
Capítulo I. La problemática en torno a la calidad educativa en Educación Superior y su evaluación al egreso de la licenciatura	6
1.1 Planteamiento del problema	6
1.1.1 Estadísticas de los resultados de los EGEL (generaciones 2015).	11
1.2 Preguntas de investigación y objetivos	18
1.3 Justificación	19
Capítulo II. La calidad educativa en y de la Educación Superior en México: su lugar en el discurso de una política de evaluación	22
2.1 ¿Qué es y qué no es calidad educativa? Dificultades para definirla y críticas sobre sus interpretaciones	22
2.1.1 Apuntes sobre sus definiciones	24
2.1.2 La calidad educativa como una toma de postura	28
2.2 Contexto: Globalización, Estado Evaluador	43
2.3 Principales organismos involucrados: Banco Mundial, ANUIES, UNESCO, CIEES, COPAES y Ceneval	50
2.4 La calidad como estandarte de las políticas educativas de evaluación en ES y en la rendición de cuentas	58

2.5. Preocupaciones en ES: Panorama actual	68
Capítulo III. Método	77
3.1 Estrategia metodológica	78
3.1.1 Enfoque cualitativo	78
3.1.2 Paradigma interpretativo	79
3.2 Fuentes de información: Los referentes del estudio	79
3.2.1 Corpus: Miradas institucionales	80
3.2.2 Unidades de análisis: Participantes y documentos de las instituciones	81
3.2.3 Descripción de los participantes.....	84
3.3 Técnica de recolección de información: las entrevistas	86
3.3.1 Diseño de las entrevistas	86
3.3.2 Procedimientos de la aplicación de las entrevistas	89
3.4 Técnica de análisis de información: análisis cualitativo del contenido.....	92
3.4.1 Tablas de códigos y categorías.....	94
3.5 Herramientas de intelección: postura epistemológica sobre el discurso.....	99
Capítulo IV. Descripción y discusión de los resultados	101
4.1 Resultados descriptivos puestos a discusión con la teoría	101
4.1.1 ¿Qué es calidad?	102
4.1.2 Evaluación, acreditación y los EGEL.....	113
4.1.3 Interpretación y uso de los resultados de los PAE en los EGEL	119

Apéndice 2. Transcripciones de las entrevistas a los participantes y mensaje del exrector.

Apéndice 3. Guía de entrevista UABC (para E1-U y E2-U).

Apéndice 4. Guía de entrevista Ceneval (para E3-C)

Apéndice 5. Agendas de codificación: Definición de categorías y códigos de los textos analizados

Índice de Tablas

Tabla 1. Organismos y programas de evaluación y acreditación de la Educación Superior en México	p.48
Tabla 2. Distintos tipos de evaluación en ES según su objeto.	p.61
Tabla 3. Siglas y abreviaturas para documentos y participantes	p.83
Tabla 4. Descripción de los participantes del estudio	p.84
Tabla 5. Características generales de las entrevistas a los participantes	p.89
Tabla 6. Categorías y códigos generados de E1-U, E2-U y PDI-U.	p.95
Tabla 7. Categorías y códigos de la E3-C e IA-C	p.98

Índice de figuras

Figura 1. Mexicali: Resultados de la prueba EGEL realizada en el año 2015.	p.14
Figura 2. Tijuana: Resultados de la prueba EGEL realizada en el año 2015.	p.15
Figura 3. Ensenada: Resultados de la prueba EGEL realizada en el año 2015.	p.16
Figura 4. Tecate: Resultados de la prueba EGEL realizada en el año 2015.	p.16
Figura 5. Apartados del capítulo III.	p.77
Figura 6. Estructura temática de la guía de entrevista para participantes de UABC.	p.86
Figura 7. Estructura temática de la guía de entrevista para participante de Ceneval.	p.87
Figura 8. Estrategia metodológica por objetivos.	p.88
Figura 9. Modelo de Mayring para el desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido.	p.93

Resumen

Esta investigación aborda el tema de la calidad educativa de la ES en México, específicamente, fue analizado a través de la interpretación y uso de los resultados que los potenciales a egresar de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) obtienen en los Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL). Muchas Instituciones de Educación Superior (IES) se preocupan por los resultados que sus sustentantes obtienen en los EGEL, pues suelen verlos como sinónimo de calidad formativa, incluso como un reflejo de la calidad de sus egresados. En este trabajo se buscó analizar si realmente los resultados en dicho examen pueden dar cuenta de la calidad educativa, qué tipo de afirmaciones pueden hacerse o no con base en ellos.

Por otro lado, el propio término de la palabra *calidad* suele verse como algo complejo o difícil de definir por su carácter polisémico, o incluso se le puede percibir como ambiguo. Por ello, esta investigación también tuvo el propósito de indagar sobre el significado (o significados) de la calidad educativa, específicamente en el nivel superior en México.

Las dos ideas anteriores fueron guía para este trabajo, el cual está conformado por cinco capítulos en los que se buscó reflejar una parte de lo que es la calidad educativa, un concepto que desde los años ochenta ha sido parte de un discurso que ha tomado fuerza por su presencia en la política educativa y en el campo educativo en general.

Palabras clave: Calidad, Calidad de la Educación, Educación Superior, Educación y Política, Política Educativa.

Introducción

Los motivos

Esta investigación surgió de la inquietud ante la pregunta ¿qué es calidad educativa? Se escucha con frecuencia en el discurso educativo: “calidad de la educación”, “asegurar la calidad educativa”, “evaluar la calidad”, “educación con calidad”, “educación de baja calidad”. Se entiende que el concepto calidad refiere a un ideal, no obstante, como cualquier ideal, puede significar un sinnúmero de cosas dependiendo de la persona y contexto en el que se pronuncie. En educación, pareciera sobreentendido el significado de “ser de calidad”, pues se da por hecho todo lo que esas palabras conllevan y significan. Asumir lo anterior, podría ser un grave error e incluso causar un efecto contrario, es decir, que en la búsqueda de la calidad se pierda el rumbo por no saber desde dónde se está partiendo.

La delimitación

Debido a que la problemática de la definición de calidad educativa podría abarcar muchos temas y abordarse desde distintas perspectivas por su complejidad, se decidió delimitar el problema al analizar una de las formas de evaluar la calidad a nivel nacional, específicamente al egreso, a través de los Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL) que realiza el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). Este análisis se enfocó en ver qué papel juega el significado de calidad en ese ejercicio evaluativo, cómo a partir de la visión de calidad de una Institución de Educación Superior (IES) se interpretan los resultados en los EGEL para hablar de aseguramiento de la calidad, qué le dice a

la institución sobre sus programas, la formación que brinda y sobre sus potenciales a egresar (PAE)¹.

Como un ideal, habría sido maravilloso poder contemplar a todas las IES de México en las que se aplican los EGEL para poder tener una perspectiva más amplia de cómo en cada una se interpreta el término calidad a través de las pruebas al egreso. No obstante, por cuestiones de cercanía y porque sus acciones y metas del periodo 2015-2019 estuvieron orientadas, en gran medida, a lograr la acreditación del 100% de sus programas como “programas de calidad” (meta que se cumplió), se eligió a la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) para analizar su postura institucional de calidad y su interpretación sobre el papel de los EGEL en cuanto a la contribución que tienen (si es que es así) para el aseguramiento de la calidad.

Contribución

Se espera que esta investigación contribuya en varios sentidos al campo del conocimiento; a continuación, se resaltan las aportaciones que se buscan hacer a través de cada uno de los componentes de esta tesis:

El tema: Se quiere abonar mayor información acerca del tema de la calidad educativa desde una perspectiva crítica del término. No se quiere utilizar el término “calidad” dando por hecho que se entiende su significado, sino, precisamente

¹ En adelante, se empleará el término PAE para hacer referencia a las personas cuyo status dentro de la universidad es el de un estudiante que cumplió con sus créditos pero que todavía no es un egresado; son los PAE quienes presentan la prueba EGEL. Se seguirá haciendo uso de los términos “egresado” o “estudiante” (refiriéndose a los PAE) cuando sea mencionado por otros autores, documentos y participantes.

resaltar la complejidad del concepto y cómo, a pesar de ello, la calidad sigue siendo protagonista de políticas educativas a nivel nacional e internacional.

Planteamiento del problema: Hablar de calidad sin hablar de evaluación es una tarea casi imposible, porque se tiene entendido que no puedes asegurar que algo es “de calidad” sin que haya pasado por una evaluación previa. En este sentido, en la literatura se puede encontrar mucha investigación acerca de la evaluación como medio para asegurar la calidad, de hecho, ya se han hecho investigaciones sobre los EGEL. Sin embargo, la aportación desde este planteamiento de la problemática es que se asume la complejidad del término calidad, se toma en cuenta desde qué postura de calidad parte Ceneval, se analiza cómo en la UABC se interpreta y define calidad y qué es realmente lo que comunican los resultados de los PAE acerca de la calidad.

Marco teórico: La aportación metodológica que se realiza a través de la construcción del marco teórico es establecer una discusión en torno a la calidad educativa en y de la Educación Superior (ES) en México y cuál es su lugar dentro de un discurso de una política evaluativa. Se resalta, primeramente, qué es y qué no es la calidad educativa, por qué se presentan dificultades para definirla y las principales críticas que se han hecho sobre sus interpretaciones. Un aporte que se resalta es el exponer a la calidad educativa como una toma de postura, y en relación con ello, se identificó que en la literatura sobresalen dos: la postura con base en derechos humanos y derecho a la educación y una postura empresarial.

Por otro lado, se resaltan aspectos contextuales que se consideran directamente involucrados con el tema de calidad: La globalización y el Estado

Evaluador como antecedentes y los organismos internacionales y nacionales involucrados en los discursos de calidad, el Banco Mundial (BM), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Ceneval.

Finalmente, se presenta la calidad educativa como estandarte de políticas de evaluación y la rendición de cuentas de la ES. Asimismo, se cierra el apartado metodológico recuperando distintas preocupaciones que existen en México y América latina respecto a la ES, esta revisión permitió ver que la preocupación por la calidad educativa es el asunto principal de las agendas políticas de Latinoamérica.

Metodológicamente: El aporte metodológico no está en la creación de un nuevo instrumento o diseño, sino en la manera misma de abordar una realidad que ha sido escasamente estudiada desde un paradigma interpretativo. El tema de la calidad educativa y la manera en la que se evalúa ha sido investigado, mayormente, a través de estudios cuantitativos para medir efectividad de los EGEL, pruebas psicométricas, escalas de calidad, factores asociados en los resultados de los exámenes, entre otros temas. En esta investigación se decidió abordar la realidad dejando que el discurso institucional se pronunciara por medio del análisis de textos institucionales tanto de UABC como de Ceneval, así como de informantes de cada una de las instituciones. El diseño metodológico estuvo encaminado en resaltar y

rescatar la perspectiva institucional de calidad y cómo los resultados en los EGEL sostienen o nutren dicha perspectiva.

Resultados: En los resultados se identificaron distintas posturas de calidad educativa de la UABC y cómo el término calidad se relaciona con factores de la postura de calidad con base en derechos y al mismo tiempo con aspectos de la postura empresarial. Aunado a esto, en el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 de la universidad, con base en el análisis al documento, se pudo ver que no existe una definición explícita de lo que es calidad, a pesar de su presencia discursiva en todo el documento. No obstante, de forma implícita sí se reconocieron elementos de las dos posturas de calidad mencionadas, sobresaliendo la postura empresarial.

Conclusiones: Las conclusiones, además de tener el propósito de responder a los objetivos establecidos, pretenden, por un lado, aportar información valiosa para la UABC, pero también para otras IES en las que los EGEL se aplican, para que se cuestionen qué es lo que realmente comunican esas pruebas acerca de la calidad (ya sea calidad de programas, formación, estudiantes, entre otros). Por otro lado, se quiere comunicar a nivel nacional e internacional qué está pasando con el término calidad, qué se está entiendo por calidad en el nivel superior, que se llegue a una reflexión crítica respecto a si realmente se está haciendo algo por elevar una calidad que ni siquiera queda claro qué es a pesar de su ambigüedad, sobre cómo se coloca dicho concepto en planes y programas, en proyectos, en políticas, sin tomar en cuenta muchas veces el contexto y todo lo que la calidad implica, reduciéndola a estándares o indicadores.

Capítulo I. La problemática en torno a la calidad educativa en Educación Superior y su evaluación al egreso de la licenciatura

1.1 Planteamiento del problema

La noción “*calidad* de la educación” fue protagónica en todo el Sistema Educativo Nacional hasta abril del 2019 (según la última modificación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos²). Según Toranzos (1996), esta noción tiene su génesis posterior a que el sistema educativo había trabajado ya en el acceso y la cobertura en educación. En esta lógica, una vez trabajando en la agenda de acceso y cobertura, se intentó asegurar e incrementar la calidad de los servicios educativos a través de distintos mecanismos de evaluación, acreditación y rendición de cuentas en los diferentes tipos, niveles, modalidades y subsistemas.

En Educación Superior (ES), lo anterior se observa en las políticas educativas dirigidas a este nivel, basadas en argumentos relacionados con la calidad, teoría del capital humano y teoría credencialista (Arziga, Quintero y Morales, 2016). La mayoría de estas políticas están orientadas hacia la evaluación con fines de conseguir, asegurar, reconocer y aumentar la llamada *calidad* de las instituciones. Lo cual ocurre de esta manera debido a que, hasta el 2019, la obligatoriedad de la Educación Superior se declaró obligatoria, pero antes de esa

² Recordemos que en febrero de 2013 en el Diario Oficial de la Federación (DOF) se decretó la reforma al artículo 3º constitucional; uno de las principales modificaciones fue agregar que el Estado garantizaría la calidad en la educación obligatoria, dando así un peso importante a los discursos de calidad educativa. No obstante, en mayo de 2019, en el DOF se deroga justamente ese apartado que refería a la calidad; en su lugar se sustituye por un discurso de excelencia, “entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (DOF, 2019).

fecha la educación obligatoria en México llegaba hasta la Educación Media Superior (EMS).

A los mecanismos de evaluación y acreditación se les ha atribuido la tarea de asegurar y medir la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES), en buena parte bajo enfoques de competitividad entre las universidades, sobre cuál es “la mejor” y qué lugar ocupa respecto a otra (por ejemplo, a través de rankings). Además, interviene el factor del financiamiento a las IES, el cual es condicionado con base en resultados, esto convierte el sentido de la evaluación a algo que va más allá de ser sólo una vía de retroalimentación hacia posibles mejoras institucionales, sino que también es tomada como una condición para el otorgamiento financiero. En otras palabras, “el conjunto de reglas y pautas que marca el Estado a las IES, se refleja en los condicionamientos para el financiamiento y estímulo económico de las organizaciones educativas” (Nieto, 2014, p. 6), según esto, las políticas educativas promuevan que las IES realicen evaluaciones para el reconocimiento de la calidad de sus programas educativos, lo cual se traduce en esquemas específicos de financiamiento y rendición de cuentas (Barrera y Ramírez, 2009). La mayoría de esos requisitos operan bajo un discurso empresarial, en el que se asegura o aumenta la calidad de la educación, sin eludir la política de financiamiento. Con respecto a la relación entre el concepto calidad y las evaluaciones en el país, uno de los hechos que se puede afirmar es que se han utilizado pruebas a gran escala -PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*), EXCALE (Examen para la Calidad y el Logro Educativo), EGEL (Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura)-, por

mencionar algunas- (Bautista, 2014; Martínez-Rizo, 2016) sin que los resultados obtenidos contribuyan a la mejora educativa, sino que han ido en un sentido contrario. Como lo argumenta Vázquez “los resultados de las pruebas estandarizadas han servido, fundamentalmente, para clasificar y jerarquizar, incluir o excluir, premiar o castigar a estudiantes, maestros y escuelas; en otras palabras, para controlar a los actores del proceso educativo” (Vázquez, 2016, p.112).

En los últimos años se ha marcado la importancia de la evaluación de estudiantes al egreso de la licenciatura, estos resultados forman parte del paquete de criterios que está siendo utilizado para “legitimar” la calidad de la educación que ofrecen las instituciones (por tratarse de una evaluación hecha cuando el estudiante ha concluido sus estudios, lo cual se considera el principal indicador de *calidad*).

Una manera de ejemplificar lo anterior, son los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), agrupaciones de académicos que desde 1990 evalúan programas de licenciatura con el objetivo de “evaluar su calidad”, o el Consejo de Acreditación de Programas de la Educación Superior (COPAES) cuya tarea es acreditar dichos programas. Ambos casos -CIEES y COPAES- consideran los resultados de la evaluación a PAE como un criterio clave dentro del proceso de acreditación y calidad.

En México, el organismo encargado de desarrollar los exámenes para evaluar los conocimientos de los estudiantes y PAE es el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), labor que realiza desde 1994. Entre las pruebas que elaboran y aplican se encuentran los exámenes generales de ingreso al bachillerato y a la licenciatura, así como exámenes para valorar

habilidades de los PAE al egreso de licenciatura. Haciendo énfasis en este último tipo de pruebas, el Ceneval cuenta con los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), los cuales tienen como objetivo explorar los conocimientos esenciales y las habilidades básicas requeridas para iniciar la práctica profesional (Gago, 2002). Ceneval (2006) resalta que los EGEL son un hito para el sistema educativo mexicano ya que proporcionan información confiable acerca de las competencias esenciales que debe poseer un estudiante que está por egresar e integrarse al mercado laboral.

Con la finalidad de valorar cómo se concreta el discurso de la *calidad* y algunas de sus consecuencias, en esta investigación se analiza el caso particular de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Ésta es una Institución de Educación Superior Pública que ha declarado su interés de velar por la calidad; lo anterior se puede observarse principalmente en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2015-2019 –documento rector de las políticas y acciones universitarias–, pues es ahí donde queda constatada la relevancia que se le da al tema. Ese documento incluye un apartado especial en el que expone la necesidad de atender la calidad en la formación profesional, además, se describe la relevancia de los reconocimientos externos como medio de legitimación para concretarla y seguir incrementándola.

En relación con los EGEL, la UABC ha hecho explícita su preocupación por los resultados obtenidos por los estudiantes en dicha prueba en su PDI 2015-2019, además, la universidad ha destacado que los puntajes obtenidos por sus PAE en los EGEL la han posicionado como una de las universidades públicas estatales con

mejores resultados. Aunado a lo anterior, el exrector de la universidad, el doctor Juan Manuel Ocegueda Hernández (quien ocupó dicho cargo durante el periodo 2015-2019), manifestó públicamente en entrevistas para distintos medios y en la divulgación universitaria a través de sus gacetas, su particular interés en la evaluación externa y en la acreditación, al establecer y cumplir con la meta de tener todos los programas acreditados “por su buena calidad”, argumentando que es un logro que le da prestigio y reconocimiento no sólo a la UABC, sino también a sus egresados (Rodríguez, 2017).

Aunque existe gran interés en los EGEL por parte de la UABC, los resultados de los estudiantes, en su mayoría, no son satisfactorios. Lo anterior representa una preocupación para la institución, ya que, hasta ahora, es la única evaluación externa que le proporciona información acerca de sus PAE; asimismo, los EGEL son una de las modalidades de titulación que ofrece la universidad. Por otra parte, a nivel discursivo también es relevante, pues institucionalmente se le ha dado un valor positivo a los EGEL, se consideran pruebas que hablan de la calidad de sus PAE y, en consecuencia, aparentemente también de los programas educativos.

Sin embargo, la noción *calidad* resulta confusa al no necesariamente tener una definición o conceptualización clara dentro del discurso institucional, en particular al querer hacer uso de los resultados en los EGEL. Por lo anterior surge la inquietud de si la prueba es realmente un medio suficiente para hablar de la calidad de la educación que ofrece una IES como la UABC. Al respecto, se ha dicho que “si se parte de los indicadores que servirán de puntos de contraste para determinar la calidad, es posible que queden lagunas importantes al no cubrir todo

el amplio espectro de elementos que son necesarios para determinar la calidad” (Fernández, 1999, p. 58), por lo que quizá la respuesta sea compleja.

La problemática, al menos para la UABC, parece iniciar con una preocupación sobre los resultados de los EGEL, no obstante, habría que preguntarse si eso es realmente un problema, y si es así, ¿cuáles son las implicaciones? ¿de qué manera afecta a nivel institucional o a los PAE un resultado no satisfactorio? ¿por qué y cómo aportan información los EGEL sobre la calidad educativa en el nivel superior? De no ser un problema obtener un bajo puntaje, habría que analizar ¿por qué se ha visto como aspecto negativo el que haya un gran número de PAE que no obtiene resultados satisfactorios y sobresalientes? ¿cuál es la razón detrás de la preocupación por obtener resultados favorables? ¿qué beneficios y ventajas pueden obtenerse de los EGEL? En cualquiera de los casos, hay que recordar que el objetivo institucional tanto de las universidades como de las instituciones evaluadoras, en este caso UABC y Ceneval, es el del reconocimiento a la calidad; una nueva pregunta podría ser entonces ¿cómo entender la calidad educativa en el marco de la relación universidad-instancia evaluadora?

1.1.1 Estadísticas de los resultados de los EGEL (generaciones 2015).

La pertinencia de este estudio parte de la preocupación institucional respecto a los resultados obtenidos por los PAE de UABC en la prueba EGEL. Antes de empezar a hablar de ellos es necesario explicar cómo es que se clasifican. Los resultados de los EGEL tienen tres posibles resultados: Sin Testimonio (ST), Testimonio de Desempeño Satisfactorio (TDS) y Testimonio de Desempeño Sobresaliente

(TDSS). En otras palabras, ST sería el puntaje más bajo, TDS el puntaje medio y TDSS el puntaje más alto.

A esto hay que agregar que Ceneval cuenta con el Padrón de programas de licenciatura de alto rendimiento; para ser considerados como tal, los programas educativos de las IES deben registrar una proporción elevada de sus PAE con resultados satisfactorios o sobresalientes en el EGEL. Concretamente, los niveles son los siguientes:

- En el Nivel 1PLUS se ubican los programas donde 80% o más de sus egresados obtuvieron algún testimonio de desempeño (Satisfactorio TDS o Sobresaliente TDSS) y 50% o más de ellos obtuvieron TDSS;
- En el Nivel 1, los programas en los que 80% o más de sus egresados obtuvieron TDS o TDSS y,
- En el Nivel 2, los que 60% o más, pero menos de 80% de sus egresados obtuvieron TDS o TDSS (2015-2016).

Con base en el PDI 2015-2019 (UABC, 2015), la cantidad de PAE de la UABC que no obtiene testimonio en la prueba (ST) es alta, situación que no ha cambiado en los últimos años (en la UABC la prueba es aplicada dos veces por año). En el año 2015³ sólo 49 de 75 programas que presentaron la prueba, obtuvieron un resultado mayor al 50% dentro de esa categoría. Por su parte, en 14 programas el

³ La información estadística que se presenta aquí y en las gráficas posteriores de este capítulo son del 2015 debido a que el PDI, el cual fue el documento institucional contemplado para análisis, abarca el periodo 2015-2019.

10% o más obtuvieron un resultado sobresaliente en el examen (TDSS) y el resto resultados satisfactorios (TDS).

La UABC cuenta con cuatro campus en el Estado, los cuales se ubican en cuatro de sus cinco municipios: Mexicali, Tecate, Tijuana y Ensenada (en el municipio de Rosarito, las instalaciones universitarias son consideradas como una extensión del campus Tijuana). A continuación, se presentan los resultados del EGEL por municipio.

En la Figura 1 se observa que de los 26 programas en donde se realizó la prueba en Mexicali, en siete de ellos más del 10% de los estudiantes alcanzaron un resultado sobresaliente: Ingeniería computacional (18.4%), Informática e Ingeniería Eléctrica (ambos con 13.6%), Medicina (13.3%), Derecho (12.2%), Ingeniería Electromecánica (11.1%) e Ingeniería Mecánica (10.2%). No obstante, en 17 programas, el 50% o más de sus PAE obtuvieron resultados ST, destacan los casos de Relaciones Internacionales (90.6%), Comercio/ Negocios Internacionales (81.8%), Arquitectura (78.7%), Mercadotecnia (77.2%), Ciencias Políticas/Administración Pública (76.4%), Administración (75.2%) y Economía (75%).

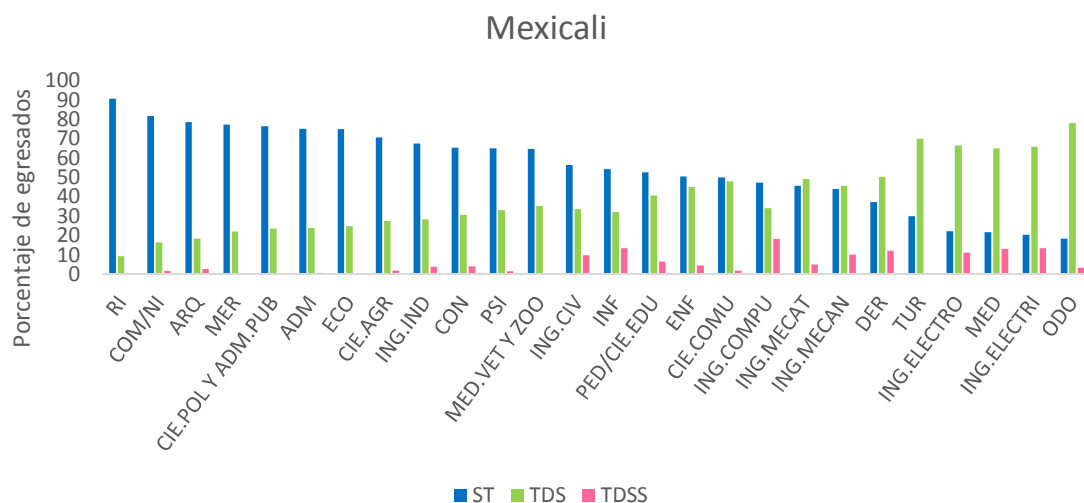


Figura 1. Mexicali: Resultados de la prueba EGEL realizada en el año 2015. Fuente: Elaboración propia basada en estadísticas de Ceneval (2016).

En el municipio de Tijuana, de los 27 programas que aplicaron EGEL, en el 81.4% más del 41% de los aspirantes obtuvieron resultados ST, destacando los casos de Arquitectura (92.8%), Economía (80%), Pedagogía/Ciencias de la Educación (80%) y Relaciones internacionales (75%). Aunado a ello, sólo en tres programas 10% o más de los estudiantes obtuvieron resultados sobresalientes: Ingeniería electrónica (12.1%), Medicina general (12%) y Psicología (10%). Esta información se refleja en la Figura 2.

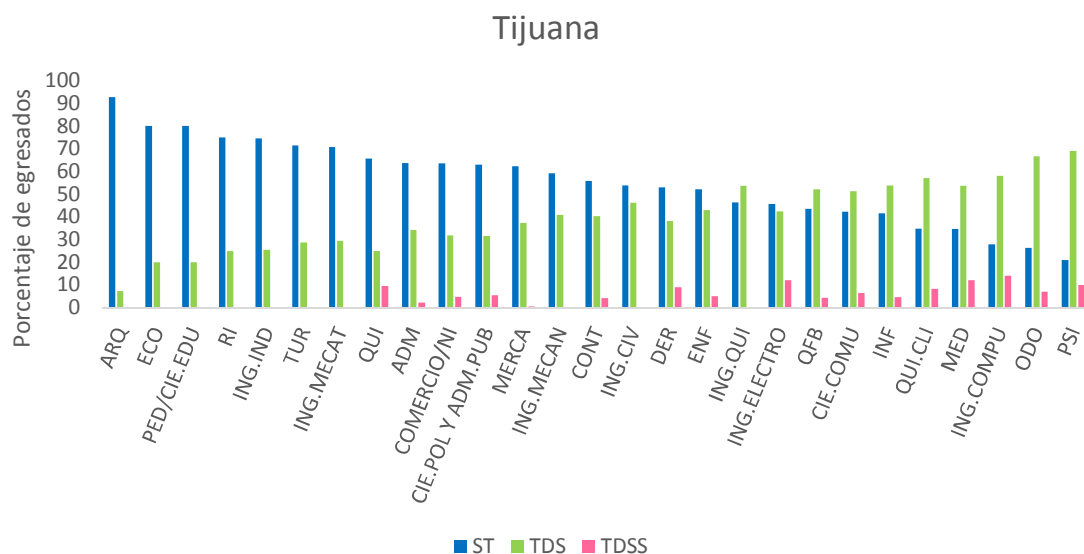


Figura 2. Tijuana: Resultados de la prueba EGEL realizada en el año 2015.

Fuente: Elaboración propia basada en estadísticas de Ceneval (2016).

En Ensenada se aplicó el EGEL en 18 programas. Como se puede apreciar en la Figura 3, en siete de ellos más del 50% de sus estudiantes obtuvo un resultado satisfactorio: Ciencias agrícolas (50%), Informática (50%), Derecho (51.6%), Medicina general (56.9%), Ingeniería computacional (57.9%), Ciencias de la comunicación (58.7%) y Biología (80%); Cabe mencionar que Biología obtuvo el menor porcentaje de alumnos con resultado ST. Por otro lado, en nueve de los programas 50% o más de los estudiantes obtuvieron un resultado ST, sobresaliendo Arquitectura (75.8%).

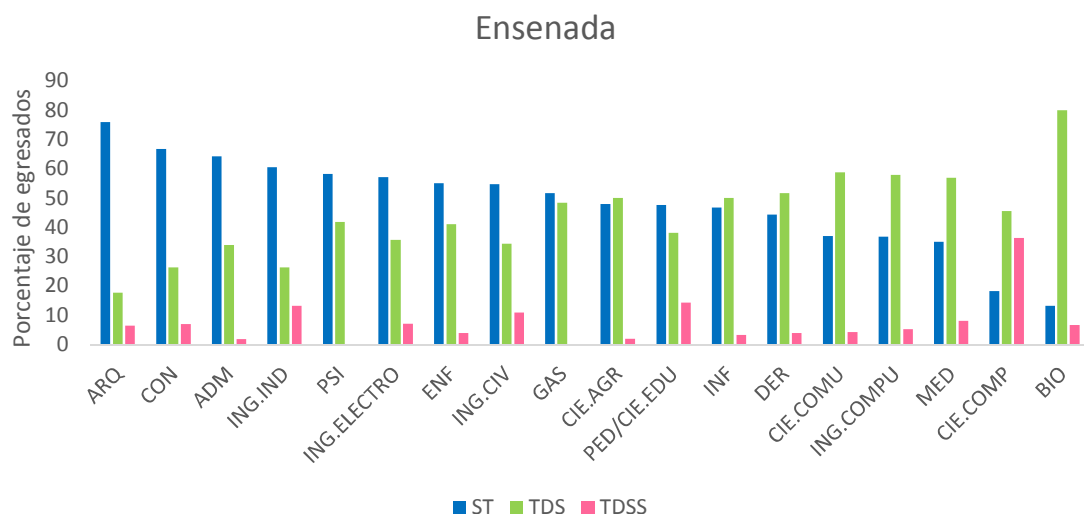


Figura 3. Ensenada: Resultados de la prueba EGEL realizada en el año 2015.

Fuente: Elaboración propia basada en estadísticas de Ceneval (2016).

Tecate es el municipio de Baja California donde un menor número de estudiantes presenta EGEL. De los tres programas de licenciatura, en la figura 4 puede observarse que en ningún caso los estudiantes obtuvieron un resultado sobresaliente. Cabe mencionar que, en Administración, sólo un estudiante realizó la prueba.

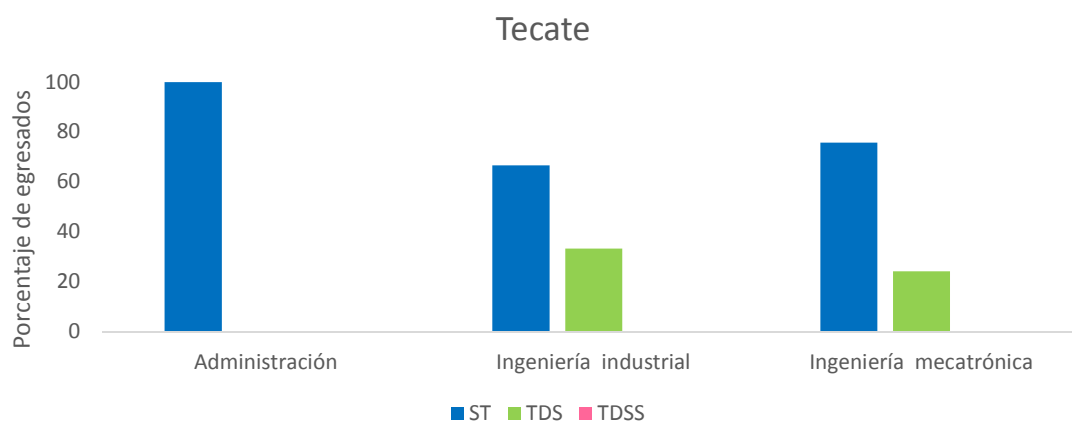


Figura 4. Tecate: Resultados de la prueba EGEL realizada en el año 2015.

Fuente: Elaboración propia basada en estadísticas de Ceneval (2016).

Acerca de estos resultados, la UABC (2015) plasmó su preocupación sobre los mismos en su PDI, señalando lo siguiente:

el porcentaje de sustentantes que han obtenido Testimonio de Desempeño Satisfactorio (TDS) ha decrecido en el mismo periodo (entre 2004 y 2014), al pasar de 50.61% a 40.79%, situación que se repite en el caso de alumnos con Testimonio de Desempeño Sobresaliente (TDSS), pues se observa una caída de 8.42% a 5.88%. Aun así, es importante destacar que la UABC se mantiene en el primer lugar a nivel nacional entre las universidades públicas estatales, con más de 46% de sus estudiantes ubicados en los niveles TDS y TDSS (UABC, 2015, p. 63).

Cuando UABC planteó lo anterior, aún no se conocían los resultados del 2015, los cuales se presentaron en las Figuras 1, 2, 3 y 4; pero en ellos puede observarse que la situación continúa siendo desfavorable en lo que a resultados sobresalientes se refiere. De los 74 programas de los distintos campus, en 18 de ellos ningún estudiante obtiene un TDSS, de los cuales, a excepción de Ciencias Computacionales (Ensenada) e Ingeniería Computacional (Mexicali), el porcentaje de PAE que obtiene dicho resultado no sobrepasa el 15%.

Aunque la información presentada se basa en datos cuantitativos sobre los resultados de los puntajes, se considera que el problema no radica necesariamente en los “bajos” puntajes, sino lo que significa tener un bajo o alto puntaje. La

problemática radica en comprender qué es calidad según la perspectiva institucional de la UABC, qué usos e interpretaciones tienen los EGEL en cuanto al alcance de la prueba, hasta dónde pueden dar cuenta de la calidad al egreso (ya sea de los programas, los PAE, la formación en general).

1.2 Preguntas de investigación y objetivos

Comprender el término *calidad* dentro de la Educación Superior implica considerar la complejidad que lo rodea. Particularmente, se busca atender a ese cuestionamiento en el contexto de la UABC. Con base en lo anterior, se plantearon las siguientes preguntas:

Pregunta general.

¿Cuál es la perspectiva institucional de UABC sobre la calidad educativa al egreso considerando su interpretación de los resultados de sus PAE en los EGEL?

Preguntas específicas.

¿Cuál es la postura discursiva sobre calidad educativa de UABC y el Ceneval?

¿Cuáles son los puntos en los que las instituciones convergen y discrepan considerando sus posturas de calidad?

Objetivo general.

Analizar la perspectiva institucional de la UABC respecto a la calidad educativa, con el fin de orientar la comprensión de los usos e interpretaciones de los resultados de sus PAE en los EGEL.

Objetivos específicos.

1. Realizar el análisis de textos institucionales de UABC y el Ceneval para identificar la postura discursiva sobre calidad de ambas instituciones.
2. Analizar las transcripciones de entrevistas realizadas a representantes de UABC y Ceneval con la finalidad de identificar sus posturas discursivas sobre calidad educativa.
3. Identificar puntos de correspondencia y discrepancia entre las posturas institucionales de calidad educativa de la UABC y el Ceneval para orientar la interpretación de los resultados que obtienen los PAE de la UABC en los EGEL.

1.3 Justificación

Partiendo de los resultados de los PAE obtenidos en los EGEL en la UABC, se busca brindar una explicación acerca de ellos que permita reflejar un panorama crítico para exponer qué representan y qué uso se les da a nivel institucional y nacional, es decir, qué inferencias se realizan en la universidad en torno a ellos y qué implicaciones o impacto nacional tienen. Se pretende que este estudio, a pesar de realizarse acerca del contexto de una institución en particular, no sólo sirva a UABC como referencia, sino que, otras instituciones puedan verse beneficiadas al reconocer la situación de este contexto específico.

Sobre lo anterior, se debe puntualizar que no se pretende hacer generalizaciones, pues se está abordando la calidad educativa desde una perspectiva institucional, por lo tanto, el contexto de la institución es un factor por considerar. Sin embargo, la UABC no es la única IES en la que se aplica los EGEL, tampoco es la única interesada en el tema de la calidad en ES. Éste es un tema que

alcanza a todas las instituciones mexicanas; por esto es que algunas de las inferencias que se realizan en este estudio podrían ser insumo de reflexión para otros contextos institucionales.

Asimismo, es importante la aportación conceptual acerca del tema de la calidad. Como se ha mencionado, hablar de calidad en educación parece que ha sido ligado con palabras como evaluación, exámenes y resultados, como si se tratara de una relación ineludible. No obstante, se busca explicar el concepto de *calidad* sujeto al contexto y a las condiciones de financiamiento, cobertura, acceso, evaluación y acreditación para el logro de ese ideal; ¿qué se evalúa cuándo se dice que se está evaluando o midiendo la calidad? ¿a qué se refieren las instituciones con calidad en ese sentido?

Puntualizando lo mencionado, se pretende realizar un análisis para inteligir los discursos de calidad educativa, específicamente los relacionados con su evaluación en el nivel superior. Porque, por un lado, se evalúa a los PAE y la institución muestra interés por esa evaluación; y, por otra parte, ese interés no es reflejado por los resultados de los estudiantes en la prueba, pero el 100% de los programas de UABC están acreditados por su “calidad”. De ahí surge una necesidad de explicitar si los resultados en el examen son un indicador de calidad de los PAE o quizá un referente de aspectos particulares, que, si bien podrían beneficiar a la institución, también pudieran ser insuficientes para abarcar el tema debido a la complejidad que representa en la formación profesional.

En resumen, se busca:

- hacer una aportación conceptual del término calidad, es decir, abonar a la comprensión de su significado desde un contexto particular de una universidad pública estatal.
- orientar la comprensión de los resultados que obtienen los estudiantes en los EGEL (en general, no sólo de la UABC), ir más allá de la interpretación superficial de “bajos y altos” puntajes y responder ¿qué representa obtener un resultado u otro?
- ofrecer una mirada crítica hacia las posturas de calidad en ES desde la perspectiva de instituciones nacionales e internacionales, y de manera más detallada, del caso particular de una IES pública del noroeste de México, la UABC, y de Ceneval, por ser el encargado de realizar los EGEL argumentando su relevancia en discursos de aumento y aseguramiento de la calidad educativa.

En el siguiente capítulo se enmarca la problemática planteada anteriormente; se profundiza en temas como la dificultad para dar un concepto calidad, por qué es que se le llama “concepto complejo” y si realmente es “imposible” de definir. También se explican temas que se han relacionado con el cumplimiento y aseguramiento de la calidad: políticas educativas de evaluación, rendición de cuentas, acreditaciones, financiamiento, e influencia y control por parte de organismos nacionales e internacionales.

Capítulo II. La calidad educativa en y de la Educación Superior en México: su lugar en el discurso de una política de evaluación

Tratar el tema de la *calidad* en y de la ES no puede hacerse separando temas políticos, económicos y sociales, como si estuviera compuesta de varias partes. La *calidad* abarca y, como veremos más adelante con ayuda de algunos autores, múltiples temas a la vez. Por lo anterior, este capítulo, aunque se construyó por apartados, no son bloques independientes, no hay fronteras temáticas. La *calidad* parece ser, como se expresa en este capítulo, un discurso compuesto por varios discursos que coexisten.

Calidad, ¿Cómo abordar un concepto que parece ser tan complejo? No hay vía única para acercarse a la problemática que se quiere presentar, no obstante, se ha elegido una ruta que pretende explicar de manera general el contexto en el que surgió hasta conformarse como ahora conocemos a la *calidad*, haciendo énfasis en particularidades que abonan a comprender el problema.

2.1 ¿Qué es y qué no es calidad educativa? Dificultades para definirla y críticas sobre sus interpretaciones

¿Qué es calidad educativa? Para responder esa pregunta es necesario abordar varios puntos, pero antes de realizar esa tarea se puede empezar por entender por qué se trata de una interrogante relevante, específicamente en la ES del país. ¿Por qué la importancia de la palabra *calidad* en educación? Actualmente el término *calidad* se encuentra con frecuencia en el discurso educativo como una característica que se debe poseer en todo aspecto. Ya lo señaló Márquez (2015) al

decir que cada cierto tiempo surgen conceptos que se incorporan a los discursos educativos, dando ejemplos como “igualdad de oportunidades educativas”, “eficacia y eficiencia escolar”, “necesidades básicas de aprendizaje”, o, recientemente, “calidad educativa”. Aunado a lo anterior, el autor señaló que el concepto *calidad* se encuentra fijado como una característica esencial de la educación para el INEE⁴ y que esa es una de las razones por las que se le augura una “permanencia mayor en el discurso” (Márquez, 2015, p. 3).

Que el término *calidad* –y el significado que pueda llegar a tener– esté presente en el discurso educativo no es relevante únicamente por la presencia, sino que trasciende lo enunciativo cuando se habla de política y evaluación educativa. Lo anterior se puede constatar desde los años 80, que fue cuando la evaluación empezó a ser un tema protagónico en educación y en las agenda político-educativa en México (y otros países de América Latina); en este caso, surgió primero como un discurso donde se resaltaba la cobertura para luego adherirse a discursos sobre la *calidad* educativa (Toranzos, 1996).

En relación con ello, las políticas de ES en el país se han orientado a promover cambios institucionales intentando relacionar la *calidad* con la evaluación y el financiamiento (Acosta, 2014). Por tanto, se puede observar que el término *calidad* juega un papel activo en ES, concretamente en política educativa, evaluación educativa y financiamiento de las IES. Entonces, surge otro

⁴ Cabe señalar que, a partir de la entrada del nuevo gobierno, el INEE fue reemplazado por el Organismo Coordinador del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación. Esta modificación, como se señala en el DOF (2019): “se abroga la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se derogan todas las disposiciones contenidas en las leyes secundarias y quedan sin efectos los reglamentos, acuerdos y disposiciones de carácter general contrarias a este Decreto” (transit. cuarto).

cuestionamiento, ¿qué se dice de la *calidad* como concepto en el ámbito educativo? A continuación, se presentan algunas posturas al respecto.

2.1.1 Apuntes sobre sus definiciones

Resulta difícil pensar que la *calidad* puede reducirse en una definición única para todos, aplicable a los distintos contextos educativos. Fernández (2005) señaló que es necesario superar la fragmentación actual respecto a la heterogeneidad en cuanto a la *calidad* se refiere. Esta idea se centra en que se ha pretendido que la *calidad* sea un término homogéneo, como un ideal que debe ser alcanzado por todas las IES; es un problema, debido a que se hace a un lado al contexto en el que se encuentra la institución, considerando que todos los centros de ES parten de una igualdad de circunstancias y no es así. En palabras de Márquez, por ejemplo, “el concepto de *calidad* de la educación también resulta sumamente amplio y un tanto complejo, pues para que la educación pueda ser considerada de *calidad* debe cubrir condiciones ubicadas en diversas dimensiones” (Márquez, 2015, p. 5).

Otros autores han abordado lo complejo que es llegar a una definición homogénea de la *calidad*, terminando en conclusiones como la siguiente:

representa algo distinto dependiendo de los actores educativos, un ejemplo es que, para académicos, la *calidad* tendrá prioridad en los aprendizajes; para los estudiantes puede ser el conseguir un empleo; para empleadores y la sociedad, radicarán en competencias adquiridas y en PAE responsables; y para el Estado pueden ser tanto aspectos vinculados con el desarrollo social y humano como costos y requerimientos de capital humano. (Fernández, 2005, p. 37).

En este sentido, el término *calidad* puede variar según el actor educativo u otros factores relacionados al desarrollo del país. Es similar a lo mencionado por Salas (2013), quien señaló que la *calidad* en la educación es un concepto polivalente que depende del actor, dicha noción podría significar tanto competencias como saberes; mientras que para otros se asocia al desarrollo humano y a capacidades que vayan más allá del sector productivo.

También se ha hecho énfasis en los múltiples factores o distintas dimensiones que se deben tomar en cuenta al explicar lo que es *calidad*, pues “la *calidad* educativa es un concepto normativo que puede estar integrado por varias dimensiones: filosófica, pedagógica, económica, cultural y social” (Márquez, 2004, p. 479). A su vez, se debe tomar en cuenta que la calidad no es un concepto aplicable para las distintas realidades educativas, pues es compleja de definir (Lago, Gamoba y Montes, 2014). Por lo anterior, las distintas dimensiones y realidades de las que hablan los autores hacen que no sea posible partir de un concepto en común, pues sería ignorar la carga contextual inherente a la *calidad* educativa.

Una noción de ambigüedad rodea al concepto de *calidad*, al menos es lo que parece justificar el discurso de quienes defienden que, por ser esa su naturaleza (ambigua, confusa, compleja), es difícil atreverse a dar una única definición. Fernández y Monarca (2018) plantean que pareciera que existe un callejón sin salida entre tres paredes: las connotaciones positivas de *calidad*, su carácter ambiguo y la racionalidad neoliberal que se introdujo bajo su “paraguas”. Los autores se hicieron una pregunta que quizá muchos de los estudiosos del tema se

han hecho (o se llegarán a hacer): ¿es posible articular un discurso alternativo de la *calidad*?

Para responder a la pregunta planteada por Fernández y Monarca (2018), es necesario establecer que ellos entienden a la *calidad* como un discurso. Para abordar ese discurso, lo hacen desde la perspectiva de Raiter (2005), tomando de ese autor su concepto de discurso dominante. Éste, como lo explican los autores, se caracteriza por lo siguiente: por su inserción social, goza de iniciativa discursiva e impone una referencialidad; no es estático, es diverso; aunque existan otros discursos, la legitimidad de ellos se establece desde el discurso dominante ¿Por qué para Fernández y Monarca fue importante establecer la idea anterior de la *calidad* como un discurso dominante? La razón principal fue responder a la pregunta de si es posible articular un discurso distinto de *calidad*. Ellos afirman que para construir ese discurso alternativo es necesario empezar por conocer el discurso dominante.

Quizá sea necesario pensar en lo mencionado en el contexto de México, porque cada país presentará un contexto único. Sin embargo, vale considerar que el discurso *calidad* podría ser parecido en América Latina, pues son los organismos internacionales quienes desde los años ochenta han marcado el significado de la *calidad* educativa, dándole un sentido neoliberal, el cual se ha caracterizado por regirse bajo una “política basada en evidencias” donde los expertos juegan papeles clave (Fernández y Monarca, 2018). No se afirma que descartar un contexto particular sea algo recomendable para el análisis, sino en tomar en cuenta que el discurso de la *calidad* trasciende a lo local, por lo que hay que considerarlo.

Siguiendo la idea que la *calidad* es un discurso compuesto por otros discursos, hay que remarcar que no son una suma de ellos, sino que se trata de una coexistencia discursiva. Aunque parezca que los temas están separados, “se entretejen como parte de una misma red discursiva: las evaluaciones externas, por ejemplo, regulan la conducta de las poblaciones y de los sujetos dentro de las escuelas” (Gorur, 2017; Monarca, 2015; Saura y Luengo, 2015; en Fernández y Monarca, 2018, p.17). La cita anterior toca otro punto relevante, cómo un discurso se relaciona con otros.

Por su parte, Gorostiaga, Pini y Cambours (2018) consideraron que el concepto *calidad* educativa es un término polisémico y disputado, cuyo significado dependerá del actor social que lo asigne, por lo que requiere ser contextualizado, pues está sujeto a condiciones e intereses particulares. Estos autores, al igual que Fernández y Monarca (2018) se refirieron a la *calidad* como un discurso dominante, agregando que está ligado a la evaluación de aprendizajes a través de pruebas estandarizadas, así como a la rendición de cuentas y al rol que tiene la educación en el crecimiento económico. Asimismo, hacen la crítica de que la *calidad* educativa suele ser reducida a una tarea de cuantificación, al pretender medirla con pruebas estandarizadas. Lo anterior parece ser una pérdida de las cualidades que se han resaltado de la *calidad*, como el contexto, por ejemplo: una prueba estandarizada difícilmente lo toma en cuenta, pues entre los propósitos de esas pruebas no está hacerlo.

La *calidad* educativa está relacionada a un ideal, mismo que es construido por sujetos, por lo tanto, busca operacionalizar el concepto; querer convertirlo en un

objeto medible a través de variables puede resultar un error, pues sería una construcción limitada e imprecisa que explicaría muy poco.

Por lo mencionado hasta ahora, parece que la *calidad* educativa es un discurso que dependerá de su emisor, de un contexto. Es un concepto tanto ambiguo como polisémico, difícil de definir; y, sin embargo, domina y dirige gran parte del discurso educativo. Esto permite hablar de la posibilidad de ver a la *calidad* como una postura, como se explicará a continuación.

2.1.2 La calidad educativa como una toma de postura

Como se analizó en el apartado anterior, la manera en la que se entiende *calidad* educativa depende de un contexto particular y de las dimensiones que desde ese contexto se consideren para abordarla; sin embargo, sería limitado dejar un concepto abierto al añadirle etiquetas como “complejo”, “abstracto”, “polisémico”, “polivalente” e “ideal”, hay que explicar a qué se debe esa complejidad, abstracción, polisemia, polivalencia y lo ideal, sea cual sea la idea que se tenga de *calidad*.

Una manera de acercarse al concepto *calidad* en el ámbito educativo es verlo precisamente como una postura, en este caso de la ES. Al ser un concepto polisémico que suele depender de un contexto particular y muchos factores, se puede decir que la *calidad* educativa finalmente se tratará de una toma de postura particular (ya sea de manera individual o colectiva). La revisión de la literatura puede ayudar a comprender el concepto desde dos ángulos particulares, o vías hacia un entendimiento de la *calidad* en ES: una postura con base en derechos humanos y el derecho a la educación, a la que se le llamará “postura con base en derechos”; y

otra postura que considera aspectos económicos de la educación, tomando en cuenta la empresarialización de la universidad, a la que se le llamará “postura empresarial”.

Antes de describir cada una de las posturas mencionadas, es necesario puntualizar que en este apartado serán expuestas –a partir de la literatura revisada– como dos acercamientos para entender la *calidad* y no como dos únicas vías para su comprensión.

No existe una teoría o un grupo de estudios que defiendan que la *calidad* debe ser vista desde estas dos miradas, pero en este trabajo se considera que a través de ellas se puede explicar mejor el contexto de la evolución conceptual y discursiva en ES sobre lo que es *calidad*, con base en la literatura revisada. Asimismo, contribuyen a lo que se dijo previamente, a acercarse al concepto *calidad* viéndolo como una toma de postura individual o colectiva y no precisamente como un concepto cuya definición es fija o preestablecida.

Aunque, como se mencionó, no existe teoría que obligatoriamente divida a la *calidad* educativa en posturas, pero sí se han encontrado autores que en sus trabajos plantean dos posturas de *calidad*. Tal es el caso de Gautier (2007), quien mencionó que la *calidad* se presenta en dos dimensiones: la utilitarista y la de desarrollo humano. Según el autor, la primera dimensión ha afectado a la *calidad*, pues suele entenderse como un resultado medible, mientras que la de desarrollo humano se aleja de la medición y se centra en el desarrollo integral del estudiante, en una formación más allá de resultados. Asimismo, Martínez (2010) se refirió a dos posturas epistemológicas, una relacionada con un enfoque moderno que consiste

en el aseguramiento de un orden, estandarización y certeza a través de objetividad y cuantificación considerando un mundo estático. La otra postura se basa en supuestos posmodernos que enfatizan la incertidumbre, verdades múltiples y coexistencia de muchos puntos de vista sobre una misma realidad, considerando al mundo como dinámico. En esta postura lo que es “bueno” no es algo inherente y universal, pues todo depende del contexto.

Postura con base en derechos. Dewey dijo que la educación no se subordina a ningún fin más allá de sí misma (Pallarés y Muñoz, 2017). Bajo esta perspectiva, la meta de la educación es, en última instancia, formar personas que puedan vivir su vida con la mayor plenitud posible, que puedan participar activamente con los demás en la construcción de una sociedad justa y feliz. Este principio tiene fundamento en la premisa de que la educación es para construir mejores ciudadanos e incluso mejores personas (más felices y más plenas, en palabras de Dewey); lo anterior también se puede ver desde la perspectiva de que la educación, por tanto, es un derecho humano, que, como tal, todas las personas deberían tener la oportunidad de recibir.

La ES, como culminación del trayecto académico (sin tomar en cuenta estudios de posgrado), sería entonces la meta final de un estudiante; por lo tanto, llegar a ella sería la consumación de ese derecho ¿Qué tiene qué ver la *calidad* en este sentido? Retomando la perspectiva de Dewey, la *calidad* de la ES estaría entonces relacionada con la formación integral del individuo, que finalmente pueda desarrollarse en la sociedad y contribuir positivamente en ella. Por lo tanto, se considera necesario abordar dos áreas de esta postura: el derecho a la educación

como un derecho humano, y el papel de la ES hacia el individuo y la responsabilidad social.

La educación como derecho humano. Aunque resulte una obviedad por la enunciación del título de la postura, se considera necesario expresar que se parte de la idea de que, en efecto, la ES un derecho. Jongitud (2017) se hizo justamente esa pregunta en uno de sus trabajos: ¿Existe el derecho humano a la educación superior? En el texto, donde contesta esa interrogante, tomó en cuenta distintos factores (sociales, políticas y económicas) concluyendo que la respuesta clara es: sí. A su vez, explicó concretamente cuál es el caso y contexto de México. En este tema, afirmó que, en México, el derecho humano a la educación no está integrado explícitamente en la constitución y que solamente se presenta la obligación del Estado de impartir educación preescolar, primaria, secundaria y media superior en el artículo tercero, mientras que sobre la educación superior sólo se indica que debe promoverse y atenderse.

Sin embargo, Jongitud (2017) también habló sobre la redacción introducida en el año 2011 al artículo primero de la Constitución, en el cual se determina que todas las personas en el país gozarán sin discriminación alguna de los derechos humanos reconocidos y en los tratados internacionales de los que México sea parte, lo que lleva a tomar en cuenta los siguientes puntos:

- México es parte del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y de su Protocolo Adicional en materia de Unidad sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

- El artículo primero obliga a que las normas relativas a los Derechos Humanos se interpreten conforme a la Constitución Federal y los tratados internacionales. En este sentido, la Suprema Corte de Justicia de la Nación fijó que los Derechos Humanos —con independencia de la fuente, la constitución o el tratado internacional— suscritos por México conforman un mismo catálogo o conjunto de derechos, razón por la cual el derecho a la educación superior es aceptado ante los tribunales del país. (Jongitud, 2017, p. 52).

Aunque en México no estaba instituida la ES como obligatoria, hasta abril de 2018 existían pactos y acuerdos que hacían que el derecho a la Educación Superior fuera una tarea que debe ser garantizada por el Estado. Recientemente en mayo de 2019, en la fracción X del artículo tercero constitucional se estableció de manera clara que

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federal y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas (fr. X, 2019).

Ahora bien, ¿qué tiene que ver el derecho a la educación con la *calidad* de la educación? Se puede iniciar hablando de cómo ambos temas forman parte del discurso educativo. Márquez (2015) explicó esta relación, primeramente, diciendo que tanto *calidad* como derecho humano son dos términos recientes y, aunque entre

ellos parecen disputarse el protagonismo en el discurso, en el caso específico de México coexisten ambos y se complementan. Además, Márquez mencionó que la razón de ello es la reforma al artículo tercero constitucional realizada en 2013, pues se fijó el concepto *calidad* como característica “esencial” de la educación (motivo por el cual, según el autor, esto le asegura mayor permanencia-vigencia en el discurso educativo). La reforma referida es la siguiente:

El Estado garantizará la *calidad* en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (párrafo adicionado al artículo tercero constitucional, en DOF, 2013).

Latapí (2009) también habló de la relación entre el derecho a la educación y la *calidad*; sin embargo, a diferencia de Márquez, no lo aborda desde un plano discursivo sino desde una toma de conciencia sobre el derecho de recibir educación de *calidad*, lo cual atribuye al avance de mediciones y evaluaciones de la *calidad* educativa. Él afirmó que el derecho a recibir educación no se limita en el acceso ni a enfocarse en la dimensión cognitiva, también tiene que ver el compromiso con objetivos que impulsen el desarrollo de la persona, sentido de responsabilidad, respeto, promoción de la libertad personal y el fomento de los derechos humanos. (Latapí, 2009).

Las premisas expuestas por Latapí (2009) son un conjunto de reflexiones personales sobre otros autores que permiten observar un lado de la educación, que, como él refiere, quizá necesita ser más explorado, pues normalmente la relación

calidad-derecho educativo se enfoca en indicadores de *calidad* relacionados a lo cognitivo y no tanto en valores. Para el autor, el derecho a la educación de *calidad* debe contribuir en el individuo en cuanto a su propia libertad, sus aspiraciones y construcción de valores.

En este mismo sentido, Tomasevski (2004), desde su perspectiva con base en derechos humanos, hace una crítica en la que se resalta que además de asegurar una educación gratuita, obligatoria e inclusiva en educación básica, también hay que facilitar el acceso a la educación post-obligatoria; también, que la educación media superior y superior “son servicios comerciales en muchos países, aunque algunos todavía las garantizan como un derecho humano” (p.12). Esta postura consta de cuatro indicadores que orientan obligaciones para cada Estado. La autora lo explica en un sistema de “4-A”, el cual significa: Asequibilidad, Acceso, Aceptabilidad y Adaptabilidad.

Como se puede observar, Tomasevski, al igual que Latapí, defiende que el derecho a la educación superior debe ir ligado a una obligación por parte del Estado de impartir educación de *calidad*. Esta *calidad* no está entendida en términos de medición, sino en valores relacionados al individuo, en su formación y en lo que la ES puede brindarle a un estudiante en lugar de basarse en resultados de evaluaciones del aprendizaje, pues el desarrollo de lo cognitivo es sólo una parte de lo que la ES puede ofrecer. En este sentido, es necesario hablar de la responsabilidad social que tienen las universidades hacia los estudiantes, pues ha sido un tema relevante en ES.

El aspecto social: La Responsabilidad Social Universitaria (RSU). A raíz de lo planteado en el apartado anterior, surgió la necesidad de hablar del aspecto social, concretamente, de qué dicen los autores sobre cuál es la responsabilidad social de las universidades. Para ello, se debe abordar el concepto de Responsabilidad Social Universitaria. Este concepto fue construido de manera explícita en América Latina al principio del año 2000 y desde entonces su significado se ha ido forjando; no debe entenderse como una extensión solidaria, sino que tiene un impacto mayor como política de toda la universidad: en su administración central, en la formación, investigación y extensión (Vallaes, 2014).

Un antecedente importante del concepto fue el elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1998, quien declaró que las IES deberían brindar a estudiantes la posibilidad de desarrollar en plenitud sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social y para poder tener una participación activa en la sociedad y ser agentes de cambio que propicien justicia e igualdad.

Desde las bases de la RSU se espera combatir problemáticas que enfrenta la ES. Dos ejemplos de esto son: la reducción de los estudiantes universitarios a meros clientes usuarios de un servicio y la reducción de la libertad investigadora, ya que por el hecho de que las investigaciones generadas dentro del marco de la ES se vuelven meros productos determinados por la demanda de compradores externos con alto poder adquisitivo (Ibíd.). En resumen, ambos problemas expresan una preocupación ante influencias externas (en este caso, económicas).

Vallaes (2014) consideró a la RSU como la mejor brújula capaz de resaltar la distinción entre una verdadera universidad y meros centros de formación e investigación con fines ajenos a la universalidad (relacionados con fines de lucro y simple empleabilidad del egresado). Al respecto, Sánchez (2017) también apuntó que “también abundan las [universidades] que son solo expedidoras de títulos de licenciados; universidades dedicadas a la docencia intensiva, movidas por el afán de lucro y ajenas a los criterios más básicos de *calidad* académica” (p. 21). Bajo esta postura, el lucro es visto como un factor que aleja a las universidades de su responsabilidad social; si los fines económicos son guía, entonces no se puede hablar de la existencia de RSU en las IES. En este sentido, también se ha criticado a la UNESCO por hacer explícita la “necesidad” de vinculación entre la educación superior y el mundo laboral e intensificar la cooperación entre la universidad y la industria; pues esto tiene como implicación la reducción de las posibilidades de la generación de un conocimiento auténticamente crítico (Corral, 2015).

Por lo mencionado, se puede concluir decir que la RSU es vista como una dimensión de la *calidad* que está al servicio de la ES, pues las IES tienen la responsabilidad social de que sus programas académicos deban responder a necesidades sociales (Orozco, 2010). Asimismo, se puede afirmar que la RSU ha sido una vía para criticar una evidente vinculación entre las universidades y el sector empresarial (haciendo referencia sólo al aspecto negativo de ello, claro). En este sentido, es importante también tomar en cuenta a otros autores, quienes ven no sólo como una realidad, sino como un aporte positivo esta vinculación entre las empresas y las universidades, misma que cada vez está cobrando mayor fuerza.

La postura empresarial. La postura empresarial de la *calidad* en ES es un enfoque que hace énfasis en la competitividad; en este sentido, podría decirse que se debe a los efectos de la globalización, ya que ellos “impregnan el panorama educativo porque a las universidades se les asigna la función de centros de formación de profesionales en base a criterios de competitividad y empleabilidad” (Corral, 2015, p.8). En este sentido, se hace énfasis en que, entre las responsabilidades que tienen las IES, la obtención de un empleo es no sólo una prioridad, sino la finalidad de la ES.

Como se ha mencionado, uno de los discursos que también se encuentra en el discurso de *calidad* es el empresarial o economicista. El concepto de *calidad* también se aplica mucho en el ámbito empresarial e industrial (por ejemplo, para hablar de la *calidad* de un producto), por ello, hablar de *calidad* educativa y su discurso empresarial se puede prestar a algunas confusiones, pues los conceptos de *calidad* en el campo educativo y en el empresarial se emplean de manera distinta dependiendo el área. Para Fernández y Monarca (2018) cuando el concepto de *calidad* educativa se mira desde un punto empresarial invita a pensar la educación como un bien o servicio, por lo tanto, es susceptible de ser comercializable; además, así se constata la existencia de distintas resignificaciones del discurso de *calidad* y se confirma como un marco regulador que puede ser limitador para pensar la educación desde otras perspectivas o alternativas.

Corral (2015) también señaló que incluso la UNESCO ha hecho explícita la “necesidad” de vinculación entre la educación superior y el mundo laboral, y que se debe intensificar la cooperación entre la universidad y la industria. No obstante, la

autora también hizo una crítica sobre la implicación que tiene el enfocarse a este sistema económico capitalista en educación, diciendo que entonces se niegan las posibilidades de generación de un conocimiento auténticamente crítico. En otras palabras, se manifiesta una preocupación por la autonomía de las IES, específicamente sobre las contribuciones al campo de conocimiento, pues se teme estén orientadas por factores externos.

Retomando la globalización como causa de esta influencia económica, es importante comprender la influencia de la idea que ha tenido el relacionar a la ES con el incremento económico de un país. Siguiendo esta idea, la ES funciona como una oportunidad de desarrollo, pues “en aras de satisfacer un principio económico fundamental del capitalismo global: las instituciones de educación superior son herramientas prioritarias para el desarrollo, el progreso y la prosperidad económica” (Mollis, 2014, p. 31);

No obstante, hay quienes han calificado como optimismo injustificado el considerar a la ES como el eje central para el desarrollo económico y social del país, como el sector en donde los problemas de competitividad y empleos serán resueltos (De Vries y Navarro, 2011). Esa crítica se debe a las cifras y datos que demuestran que las universidades están siendo consideradas como “fábricas de desempleo”. Como ejemplo, se ofrece el dato de que, en el año 2009, 45% de los más de 7.8 millones profesionistas nacionales no realizaron actividades relacionadas con su formación, desempeñándose como taxistas, comerciantes y empleos marginales.

Criticable o no, lo cierto es que sí existe una relación entre las IES y una visión empresarial. Para Ibarra (2005) las universidades han sufrido un proceso de

“empresarialización” y el inicio de este término inició por la manera en la que operan las IES, al menos en México, pues hay un énfasis en enfoques de competitividad en los que se establecen los logros esperados como competencias orientadas a insertarse en el mercado laboral, pues “la educación como institución está copiando discursos empresariales sobre *calidad* y mejora continua” (Gregorutti y Bon, 2013, p.123). El problema con “tomar” palabras de un discurso meramente empresariales es que hay implicaciones muy distintas entre hablar, por ejemplo, de “la *calidad* de un alumno” y “la *calidad* de un producto/objeto”.

Más allá de la incorporación de discursos empresariales a discursos educativos, hay hechos que no se pueden discutir, como el que la empleabilidad de los estudiantes sí es uno de los fines de la ES. Por ello, el punto de la empleabilidad es también factor clave donde la sociedad juega un importante papel, ya que ella exige y relaciona la obtención de un “buen empleo” con el cursar una carrera universitaria; es decir, entre otras cosas, se ve a la educación superior como una inversión que imperiosamente exige una retribución. Esta mirada de la educación superior como una inversión no solo se valora desde la perspectiva de los actores educativos, sino a nivel de Estado, esperando que la educación superior sea uno de los motores económicos y de competitividad del país, consecuencia de una inversión en ella.

Retomando el ejemplo de la empleabilidad, se puede ver a la ES como una inversión. Tal es el caso de lo mencionado por Vila:

Con frecuencia, la educación es considerada como una inversión en capital humano que genera beneficios tanto para el individuo que la realiza como

para el conjunto de la sociedad. Desde esta perspectiva, el tiempo, el esfuerzo y el dinero que las personas dedican a estudiar son los costes de una inversión que, con el tiempo, produce un rendimiento positivo neto en - las posibilidades de satisfacción de las necesidades individuales o colectivas y, por tanto, en el bienestar (Vila, 2003, p. 310).

El autor también asoció la educación con la elevación de *calidad* de la vida de las personas en múltiples formas, afirmando que hay evidencia empírica donde se asegura que la educación tiene impacto en la salud, control de fecundidad, desarrollo cognitivo de los hijos, toma decisiones e incluso en pautas de consumo/ahorro. Aunado a ello, Vila (2003) reconoció que la perspectiva colectiva es que la educación también contribuye a adopción y difusión tecnológica, al impulso de reducción de desigualdades en distribución de renta y riqueza y al incremento de la cohesión social, promoviendo valores positivos en la sociedad.

Otra palabra que tiene su origen en el discurso empresarial y es parte ya del discurso educativo es la gestión. Saldaña (2008) afirmó que en un proceso de empresarialización de la universidad, las agendas de las universidades públicas en México se definen cada vez más como comunidades académicas (poniendo como ejemplo los mecanismos de certificación y acreditación), por lo que la gestión se vuelve el vehículo por el que las IES atienden temas y prioridades fijadas por el mercado y el Estado a través de sus distintas “agencias de regulación”. Algunos ejemplos de lo anterior son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el Programa de

Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Siguiendo esa idea, el autor estableció la hipótesis de que esa ideología gestionaría puede trastocar la composición social de académicos y modificar la identidad de la universidad para que sea vista como empresa. Ibarra (2005), sobre la empresarialización de la universidad, argumentó que existe -cuando menos- una triple disputa de la que depende el control y apropiación de conocimiento:

1. La disputa sobre la identidad de la universidad como institución social o como organización mercantil.
2. La disputa sobre la determinación de la naturaleza de las funciones de la universidad como bienes públicos inalienables o como servicios susceptibles de apropiación privada.
3. La disputa sobre los modos de organización de la universidad como comunidad de conocimiento o como corporación burocrática. (p.17).

Como se puede observar, esas tres disputas que menciona el autor son ejemplo de tres áreas temáticas acerca de dónde están los puntos principales que resaltan esa empresarialización de la universidad. No solamente es un discurso, sino que llega a la identidad de la institución, a su razón de ser y a su modo de operación. Se está hablando entonces de dimensiones importantes, porque incluso se habla de cómo afecta a los docentes. Acosta y Blanco (2013) afirmaron que “el trabajo académico adquiere cada vez más las características de un proceso mercantil” (p. 57), pues tienen que ver los estímulos a la productividad debido a que son los que establecen las formas para orientar ese proceso.

A manera de resumen, se puede decir que aún está vigente el debate de que la universidad pretende impulsar la competitividad económica. En ese mismo sentido, las estructuras de ES en América Latina se deben a la presión de la globalización económica que surgieron desde las décadas de los ochenta y noventa; en México, por ejemplo, por la presión que trajo el Tratado de Libre Comercio. Como consecuencia de lo anterior, la educación superior “se orientó a favorecer la competencia económica del país, respondiendo [...] a una dinámica internacional en la cual el rol de la educación comenzó a centrarse en la contribución que ésta podría hacer a la economía y a la competitividad” (Jiménez, 2017, p. 6). Esta orientación es lo que llevó a que comenzara la crítica sobre si la educación estaba comenzando a parecerse más a una empresa en cuanto a sus intereses y funcionamiento; pues ya no se hablaba de “estudiantes capaces”, sino “competentes”.

Por todo lo mencionado, vale la pena analizar todo lo que involucra la postura empresarial y cómo fue permeando poco a poco el terreno educativo, porque lo que se entienda por *calidad* educativa –desde este enfoque– tendrá relación con el discurso empresarial. Por ejemplo, para empleadores y la sociedad en general, la *calidad* está relacionada con competencias adquiridas para la obtención de un empleo y en la formación de egresados responsables; mientras que para el Estado pueden ser tanto aspectos vinculados con el desarrollo social y humano como costos y requerimientos de capital humano (Fernández, 2005).

Con base en los autores revisados, se puede decir que existen, al menos, tres bases dentro del enfoque empresarial:

- La educación superior puede y debe impulsar el desarrollo de un país: se ha relacionado a la inversión en la educación superior con el crecimiento y desarrollo económico y social, “la universidad como tal continúa siendo, hoy más que nunca, el motor de la competitividad para transformar la economía” (Gregorutti y Bon, 2013, p.123).
- La educación basada en competencias y la importancia de la competitividad. Es una perspectiva que inicia desde que terminó la Segunda Guerra Mundial, cuando empezaron a surgir las exigencias de comparabilidad de capacidades económicas de un mundo globalizado. La ES debe responder a las exigencias del mercado.
- La universidad como formadora de recursos humanos: Empleabilidad y vinculación con las empresas. La universidad tiene la responsabilidad de brindar las herramientas necesarias a los estudiantes para que al egresar puedan insertarse en el mercado laboral; del mismo modo, las IES deben formar empleadores que respondan a la demanda laboral.

2.2 Contexto: Globalización, Estado Evaluador

El que la *calidad* haya encontrado un lugar de especial relevancia en el discurso educativo no fue una casualidad, sino la consecuencia de un contexto particular, entre los que destaca la transición del Estado Benefactor a un Estado Evaluador. Monarca (2018) afirmó que la incorporación de la *calidad* en el discurso educativo y su lugar en las agendas de política educativa se realizó “desde una racionalidad economicista que se instala y difunde con el programa de reformas del Estado que ha recibido el nombre de Nueva Gestión Pública” (p. 7). Lo anterior, como también

argumenta el autor, fue una respuesta crítica al funcionamiento del Estado Benefactor (también llamado como Estado de Bienestar), una vez que se comenzó a cuestionar, aparecieron los argumentos economicistas.

A pesar de lo mencionado, también se puede decir que la *calidad*, aunque sí fue consecuencia del contexto histórico en el que surgió, la propia idea de alcanzar ese ideal de *calidad* también abonó a la construcción del contexto. Lo anterior lo reafirma Monarca (2018) al decir que “se podría afirmar que la *calidad* como sistema simbólico ha contribuido a general el contexto en el que surge” (p. 8).

Entonces, ¿cómo surgieron las actividades de evaluación y acreditación? ¿Por qué es necesario “asegurar” la *calidad* a través de evaluaciones y acreditaciones? Se debe considerar que la justificación de evaluaciones para el aseguramiento de la *calidad* surge de una demanda a las universidades para *rendir cuentas* ante el Estado. Uno de los ejes centrales de las políticas de modernización de la educación superior en México ha sido precisamente la preocupación acerca de la mejora y aseguramiento de la *calidad*; ésta constatada a través de la evaluación y la rendición de cuentas (*accountability*) (Buendía, 2007).

El inicio del impulso de la rendición de cuentas empezó a finales del siglo XX en Estados Unidos, cuando colegios y universidades enfrentaron fuerte presiones externas, tales como la exigencia por parte de la sociedad de una buena educación y presión por obtener financiamiento, ya que el presupuesto comenzó a otorgarse con base en resultados; antes de eso, IES de Estados Unidos (y en el resto del mundo) contaban con reconocimiento y confianza por parte de los que se encargaban de subsidiar el desarrollo de sus funciones (Ibíd.).

Como la propia palabra lo indica, la globalización tuvo –y aún tiene– un impacto en todos los países del mundo; sin embargo, aquí se hablará específicamente de cómo afectó a la educación mexicana para que se diera un cambio en la dinámica de las IES con el Estado. La globalización es un concepto que surgió en la segunda mitad del siglo XX, y aunque en sus inicios fue utilizado en el ámbito económico, se refiere a un proceso que abarca además aspectos políticos, sociales, culturales y tecnológicos; se relaciona con una conexión e intercomunicación entre todos los países del mundo, como una sociedad que pareciera no tener fronteras. Por ello, fue posible la ampliación de la dependencia política, económica y cultural entre los países; por una apertura a relacionarse con otros. La globalización en ES cobró fuerza después de la Segunda Guerra Mundial, de manera particular en México se pudo percibir un cambio importante una vez que el Estado comenzó a desarrollar funciones evaluadoras.

En México, la ES guardaba una relación particular con el Estado. Antes de que la evaluación educativa se convirtiera en un tema protagónico para la educación, en el país permeaba la perspectiva del “Estado benefactor”, el cual surgió después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) para tratar de hacer frente al malestar social ocasionado por la misma; se quería atender a las necesidades de la sociedad. El antecedente del Estado benefactor se manifestó en Alemania, pues el primer modelo de ordenamiento que implementó el primer gobierno después de la guerra, conocido como modelo social de mercado, se adoptó en la mayoría de los países industrializados occidentales, nombrado entonces “Welfare State” o “Estado de bienestar” (Vázquez, 2005). En México, este

Estado Benefactor coexistió con un país con características de “Estado neoliberal”, en conjunto, en el país se buscaban estrategias de desarrollo para la industrialización; no obstante, a pesar de la estrategia del Estado al ser intervencionista y haber alcanzado importantes objetivos sociales, no llegó a convertirse en una modalidad avanzada, debido a que las decisiones sobre el gasto público, que afectaba por supuesto a las IES, eran sustentadas por negociación de intereses, incluidos los del gobierno (Ibíd).

El uso del concepto “Estado Evaluador” comenzó, aunque no formalmente, desde los años sesenta porque en países industrializados empezó a hablarse de una necesidad de reformar el Estado por causa de ideas neoliberales, a ello se sumó el haber entrado en una crisis al seguir políticas del Estado Benefactor (Revueltas, 1993).

La concepción del Estado Evaluador pretendió coordinar y regular a la ES, así como comprobar si en las instituciones se respondía a exigencias y desafíos científicos, económicos, sociales y tecnológicos, en aras de dar respuesta a la inversión que este rubro representaba para el país. Lo que ocurrió fue que se empezó a prestar atención a lo que ocurría en las IES, es decir, si el financiamiento que se le otorgaba a las universidades de alguna forma se traducía en resultados de impacto en aprendizaje; por lo que fue necesario comenzar con políticas de evaluación. De la Garza (2003) argumentó que la transición del concepto de Estado benefactor al de Estado evaluador se debió a la restricción del financiamiento público para la ES por la percepción de su baja *calidad* y poca pertinencia. En este sentido, bajo la postura del Estado, la evaluación lleva la responsabilidad de

combatir el problema de baja *calidad* y pertinencia de los programas educativos, verificando “logros” obtenidos por parte de las IES. Así empezó a cobrar fuerza la *calidad* en el discurso de la ES, pues se comenzó a utilizar como justificación y necesidad de evaluaciones a las IES.

Para autores como López, Lagunes y Recio (2009), el que en México transitara al Estado Evaluador ha sido el cambio más significativo en materia de política educativa, pues fue donde el sistema de ES mexicano fue objeto de evaluaciones externas por distintos organismos internacionales como el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), El Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Además, como señalaron los autores mencionados, también México se hizo miembro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), lo cual llevó a que el país recibiera recomendaciones respecto al rumbo que debía tomar la ES. Esa situación llevó a que fuera necesario no sólo evaluar docentes y los aprendizajes de los estudiantes, sino también a buscar acreditar programas educativos. Es aquí donde comenzaron de manera más formal las evaluaciones a las IES.

Como se ha mencionado, el tema del aseguramiento de la *calidad* educativa es un discurso que ha permanecido. Por ello ha sido de gran relevancia el constatar la *calidad* en todos los niveles educativos, y, desde la década de los ochenta, ha incrementado el interés en ES. Esa tarea de “constatar *calidad*” ha recaído en organismos externos encargados de evaluar y acreditar los programas educativos

ofrecidos por las IES. A partir de la década de los noventa comenzaron a establecerse programas y organismos para evaluar y acreditar a la ES en México (Escalona, 2012); en la tabla 1 se ejemplifica lo anterior.

Tabla 1

Organismos y programas de evaluación y acreditación de la Educación Superior en México

Programa u organismo	Nivel de evaluación	Año de inicio	Finalidad de la evaluación
Fondo para la modernización de la Educación Superior (FOMES)	Institucional	1990	Obtener financiamiento
Programa integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)	Institucional	2001	Obtener financiamiento
Comités interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	Programas de nivel licenciatura	1990	Evaluar el nivel de <i>calidad</i> con miras a la acreditación
Consejo de Acreditación de Programas de la Educación Superior (COPAES)	Organismos para acreditar programas	1998	Evaluar a los organismos acreditadores de programas educativos
Padrón de Posgrado de Excelencia	Programas de Posgrado	1990	Obtener financiamiento

Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL)	Ingreso a bachillerato y a licenciatura; y egresados de licenciatura.	1994	Evaluación de aspirantes a Educación Media Superior y Superior. Evaluación de egresados.
Padrón Nacional de Posgrado (PNP)	Programas de Posgrado	2001	Obtener financiamiento
Programa de Fortalecimiento al Posgrado	Programas de Posgrado	2001	Obtener financiamiento

Fuente: Adaptado de 'Evaluación y acreditación en México: indicadores de calidad para la educación bibliotecológica,' por L. Escalona y M. Munera 2012, *Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información*, p. 19.

Por su actual relevancia en el ámbito de la ES, es importante destacar a CIEES y COPAES, que, además, son dos de los tres que, como se puede observar en la Tabla 1, no tienen la finalidad directa de otorgar financiamiento a los programas educativos (aunque sus resultados formen parte de indicadores de otras evaluaciones que sí tengan esa finalidad). Acosta (2014), basándose en información oficial de COPAES, explica que, en resumen, COPAES es “el acreditador de acreditadores”, actualmente es el único organismo avalado por la SEP para otorgar la acreditación a grupos de profesionistas que a su vez puedan acreditar a los programas educativos. Por su parte, la metodología de evaluación de los CIEES tiene el propósito de fomentar procesos de autoevaluación y valorar minuciosamente las consideraciones de la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la *Calidad* en la Educación Superior (INQAAHE, por sus siglas en inglés) y de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Educación Superior

(RIACES); en México deben incluir a todos los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES, bajo el argumento de que esto propicia la mejora de la calidad. Una vez que un programa educativo sea reconocido, será porque ha cumplido todos los requisitos establecido por el marco mencionado, entonces podrá decirse que posee una “buena calidad” (De la Garza, 2003).

2.3 Principales organismos involucrados: Banco Mundial, ANUIES, UNESCO, CIEES, COPAES y Ceneval

En este apartado se explica el papel que han jugado los organismos mencionados el marco del discurso de *calidad* en la ES. No son los únicos, pero se han elegido estos para explicar la influencia que han tenido de manera general en América Latina (Banco Mundial, UNESCO) y particular y especialmente en México (CIEES, COPAES y Ceneval).

Prieto y Manso (2018) estudiaron la *calidad* educativa en los discursos de la OCDE y el BM, eligieron esos dos organismos por la influencia que tienen en la definición de políticas educativas a nivel mundial y en Latinoamérica, resaltando que, curiosamente, su finalidad está enmarcada en el financiamiento y desarrollo económico. Lo que Prieto y Manso hicieron fue elegir documentos emitidos por esos organismos para realizar un análisis de su discurso. Antes de citar los alcances encontrados (que abonan significativamente a la discusión de este apartado), se considera valioso presentar las categorías de análisis que utilizaron, pues cada una de ellas tiene una carga discursiva particular (cabe mencionar que las categorías se elaboraron con la finalidad de explicar los usos de *calidad* que hacen la OCDE y el BM en sus documentos):

- Finalista: la *calidad* se entiende como una finalidad en sí misma.
- Relativa: la *calidad* se concibe en relación con otra finalidad.
- Dual: se explicita la discrepancia conceptual entre emisor (la institución) y otros agentes (receptores) en relación con la definición de *calidad*.
- Normativa: el organismo establece una norma en relación con la *calidad*.
- Social: la *calidad* hace referencia a distintos grupos sociales (dentro de una misma sociedad o entre distintas sociedades).
- Continua: la *calidad* se concibe como una realidad gradual.
- Construida: la *calidad* se emplea en relación a las percepciones de distintos agentes.
- Holística: la *calidad* se concibe como una realidad compleja.

Ahora que fueron expuestas las categorías, es interesante conocer los resultados del estudio. Los autores observaron que tanto la OCDE como el BM no especifican el significado de *calidad* cuando llegan a emplear el término. Esto es un resultado delicado, pues, como señalan en la discusión acerca de los usos, “la OCDE no sólo emplea la *calidad* como una realidad evaluable, sino que se afirma a sí misma como el organismo avalado para llevar a cabo dicha evaluación y a sus criterios idóneos para su representación” (p.124). Por otro lado, en el caso del BM, se resaltó la falta de una conceptualización compleja del término *calidad* y que sólo contemplan la visión de la propia organización, la cual no se define en ningún momento.

La preocupación sobre lo mencionado aumenta si se profundiza en otros factores discutidos por Prieto y Manso (2018), tales como: el uso constante que

hacen ambos organismos (es preocupante porque, como se mencionó, nunca presentan una definición o una descripción de lo que ellos entienden como *calidad*) y que ambos organismos destacan la intención de liderar la agenda educativa mediante la diseminación de políticas educativas y la construcción del conocimiento.

UNESCO también juega un rol importante de influencia en el tema de *calidad* educativa. Vaillant y Rodríguez (2018) analizaron las perspectivas de este organismo respecto a la *calidad* de la educación. Sobre su estudio, resaltan dos aspectos para abonar a la discusión de este trabajo: lo que los autores entienden por *calidad* y lo que el organismo comprende por *calidad*. Con relación al primer punto, se dijo que “la expresión «*calidad* de la educación» es al igual que otras, una suerte de comodín en el lenguaje educativo. Se trata de un concepto con zonas de frontera difíciles de delimitar, debido a la multiplicidad de usos y significados” (p.136). Aunado a ello, expusieron que la *calidad* está determinada socialmente y se constituye como un patrón de control de la eficiencia del sistema educativo; finalmente, concluyen en que el concepto es ambiguo, pues varía en definiciones y pueden reflejar diferentes perspectivas, pues tiene distintas dimensiones.

Acerca del segundo punto, Vaillant y Rodríguez (2018), al analizar distintos resúmenes de publicaciones de la UNESCO, les permitió identificar tres dimensiones que integran la *calidad* educativa: *calidad* del docente, *calidad* de los aprendizajes y *calidad* de los recursos e infraestructura. Además, la *calidad* de la educación es entendida como un derecho humano que debe ir más allá de asegurar su ingreso y permanencia. En la conclusión de los autores, se destaca que

UNESCO entiende a la *calidad* educativa como un derecho fundamental de todas las personas, resaltando el derecho a la educación y la equidad.

Romão (2018) se formuló las siguientes preguntas respecto a la evaluación como una moda: ¿Quién crea las modas educativas? y ¿con qué intención se crea la moda educativa? Las respuestas las presentó a manera de otras preguntas que, según él, señalan indicios de explicaciones a esas interrogantes:

- a) ¿Por qué este verdadero tsunami evaluador viene siendo creado y diseminado en el mundo por agencias multilaterales, como el BM y la OCDE? ¿Por qué las políticas de evaluación clasificatoria se extendieron por todo el mundo, hasta el punto de que casi todos los países de Occidente crearon departamentos de evaluación educativa en sus ministerios de educación?
- b) ¿Por qué no fue la UNESCO, ni ningún órgano nacional de educación que inició este movimiento mundial de creación de sistemas de exámenes? (Ibíd., p. 87).

Como bien mencionó el autor, no son respuestas concretas como tal, pero los indicios de los que habla pueden ser, por un lado, la responsabilidad y el papel preponderante del BM y la OCDE, así como de una influencia tan grande que llegó a todo el mundo con la creación de departamentos de evaluación que parecer ser no del todo explicable. Asimismo, se cuestiona para proponer una mirada nacional por su falta de iniciativa en la creación de los sistemas de exámenes.

Respecto a CIEES y COPAES, De la Garza (2013) explicó que:

La evaluación y la acreditación son procesos que a escala mundial están coadyuvando de manera efectiva en el mejoramiento de los sistemas nacionales de educación superior; esto se expresa en su capacidad para responder a las demandas del desarrollo social y económico de las naciones y de coadyuvar a impulsar mejores niveles de *calidad*. [...] Por otro lado, para las instituciones el reconocimiento de la *calidad* por medio de la evaluación y la acreditación constituye uno de los medios más adecuados y efectivos para lograr prestigio y reconocimiento social (p.35).

Por lo anterior, se reafirma que tanto CIEES como COPAES responden a una demanda política cuyas justificaciones discursivas se encuentran en torno al término *calidad*, pues como mencionó el autor se quiere “elevar niveles de *calidad*” y un “reconocimiento de la *calidad*” por medio de estos procesos de evaluación y acreditación que le dan reconocimiento y prestigio a las IES. Si se entiende el peso que puede tener el término para comprender las posibles implicaciones de que no exista una definición única y que simplemente aparezca en el discurso educativo, sin brindar una idea de lo que hay detrás del término en ese momento y contexto particular en el que es colocado.

Buendía, Sampedro y Acosta (2013) se formularon la siguiente pregunta “¿La evaluación y acreditación mejoran la *calidad* de programas de licenciatura en México?”; enfocaron su estudio en el trabajo que realizan CIEES y COPAES, desde la perspectiva de los estudiantes. Desde esa mirada, admitieron que la respuesta necesita ser complementada por otros estudios, no obstante, hay una afirmación que sí hacen al principio de su trabajo, la cual hace referencia a una necesidad en

ES. Ésta es la falta de un sistema de evaluación y aseguramiento de la *calidad* en México, a pesar de los esfuerzos de diversos actores y organismos, así como de la acreditación de programas de licenciatura y las tareas de valoración de la *calidad* realizadas por CIEES y los organismos reconocidos por el COPAES. A partir de esta afirmación, se puede discutir el papel que han tenido estos organismos y que son instancias que fijan criterios de *calidad*, no parece ser suficiente como para hablar de todo un sistema para el aseguramiento de la *calidad*, pues es una labor muy compleja como para afirmar que los dos organismos cubren las necesidades de una tarea que requiere esfuerzos mayores.

Ceneval es una institución mexicana que también está involucrada en la evaluación por ser una institución dedicada al diseño y aplicación de pruebas a gran escala. Castillo, Izar y Espericueta (2013) apuntaron que el impulso de Ceneval, CIEES y COPAES se dio hace más de 30 años por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Evaluación, al desarrollar proyectos específicos de evaluación del aprendizaje, teniendo como principal objetivo la búsqueda de la calidad en la educación superior.

Sin embargo, existen críticas referentes a la labor de los organismos mencionados. Para empezar, está la crítica en un contexto nacional. Rosas (2013) explicó cómo es que un discurso a favor de la calidad terminó por convertirse en algo alejado de ella. La autora señaló que la evaluación entre 1989 y 1996 fue un instrumento para promover el mejoramiento de la calidad de la educación superior para que fuera más allá de una “moda discursiva”, pero que a la vez fue la manera en la que el gobierno comenzó a ejercer un control en la ES. Lo anterior sucedió al

darle relevancia a los resultados obtenidos en las pruebas, lo que ocasionó que el énfasis estuviera en una mera verificación del cumplimiento de requisitos formales. Esto a su vez propició algunos efectos negativos, en los que destacan:

que los programas de evaluación se enfocan a los resultados o productos (aprendizaje recibido, proyectos de investigación, desempeño académico, etc.); se valoran los resultados a partir de un conjunto de indicadores de eficiencia que miden el desempeño y que se caracterizan por ser más cuantitativos que cualitativos; y se dejan de lado los procesos que se tienen que establecer para transmitir ese aprendizaje, para crear esos proyectos, entre otros. Se observa también que los recursos que se otorgan a partir de los programas de evaluación y planeación están orientados a cumplir metas determinadas por la autoridad gubernamental y, en ocasiones, no coinciden con las establecidas por las instituciones de educación superior. Otro efecto negativo es el contexto de desigualdad, diferenciación y competencia que los programas están generando entre las instituciones de educación superior (Rosas, 2013, p. 55-56).

Esta cita ejemplifica cómo es que las políticas nacionales operan de manera contradictoria a través de organismos nacionales que se supone deben contribuir a una calidad en la educación. No obstante, en la práctica, pareciera que las dinámicas se alejan del objetivo inicial, pues interviene un asunto de control ejercido sobre las IES por autoridades gubernamentales.

Thoilliez (2018) estudió el papel de los organismos internacionales en la democratización de las políticas educativas; su trabajo se centra en ellos por su

participación en el diseño, desarrollo y evaluación de políticas educativas y que, por lo tanto, afectan a los sistemas educativos nacionales en cuanto a la preocupación global por la mejora de la *calidad* educativa. Los organismos internacionales tienen una influencia y peso en tema de política educativa, pero no necesariamente esta influencia se puede clasificar como positiva. De hecho, Thoilliez (Ibíd) critica esa confianza ciega que se pone en ocasiones tanto a esos organismos como a sus expertos, asesores y consultores en el cumplimiento a su promesa de lograr una educación de *calidad* para todos.

Siguiendo la idea interior, Thoilliez (2018) justifica esa desconfianza tocando varios puntos, entre ellos, se destacan los siguientes: a) Se está viviendo actualmente una especie de ansiedad educativa colectiva, causada en parte por los programas de evaluación internacional y sus muy publicitadas tablas de clasificación (menciona al Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes como ejemplo; PISA; b) Esas tablas de clasificación internacionales están generando movimientos globalizados masivos de reformas del sistema educativo y se han vuelto más importantes que las mismas ideas pedagógicas. La autora también dice que los informes generados de esas evaluaciones como PISA no deberían ser tomados como verdad absoluta, sino que deberíamos ser “más desconfiados ante unos contenidos que se nos presentan como validados por expertos y de difícil cuestionamiento” (Thoilliez, 2018, p. 59).

Esta desconfianza de la que habla la autora parece ser relevante en el sentido de criticar a los organismos, no se trata de un afán de desprestigio ni mucho menos ignorar sus aportaciones, sino de ser críticos con los procesos y muy

cuidadosos con cómo interpretan esos organismos e interpretamos nosotros los resultados de evaluaciones y los informes oficiales. En el ya citado trabajo de Thoilliez, hay una cita que advierte sobre lo que ella percibe que está ocurriendo con estos organismos internacionales y después hace la invitación a reconsiderar las teorías democráticas como primer paso para recuperar la responsabilidad que tienen los actores educativos involucrados en cómo se debe educar a los jóvenes:

Los organismos internacionales se están convirtiendo en enormes maquinarias de elaboración de políticas, repletas de expertos y expertos subcontratados que no están controlados por parlamentos nacionales o supranacionales, pero que tienen un acceso privilegiado y sin precedentes a los departamentos de educación gubernamentales de todo el mundo (Thoilliez, 2018, p. 60).

2.4 La calidad como estandarte de las políticas educativas de evaluación en ES y en la rendición de cuentas

Para Amador (2008), referenciando a la Ley General de Educación, una política educativa se entiende como la intervención del Estado en la educación, que va desde la acción sistemática que el Estado lleva a cabo a través de las instituciones docentes hasta todas aquellas acciones que realice para asegurar, orientar o modificar la vida cultural de una nación. Estas acciones han ido transformándose según el momento histórico, político y social del país y de la influencia de contextos de países externos, por lo que no se podría hablar de una consistencia a nivel nacional. No obstante, y como se tratará más adelante, desde hace más de tres décadas ha sobresalido el discurso sobre *calidad* y cobertura en ES.

Se pueden resaltar tres momentos en los que se identifica cómo han ido cambiando las políticas educativas en México; el periodo entre 1920 y hasta 1946 se caracterizó por el desarrollo social y cultural; después de esa fecha, en el desarrollo de la economía moderna y la educación como promotora de la movilidad social; y, en los años 80, cuando México atravesaba una crisis económica, las políticas se centraron en reorientar el rol que desempeñaba la ES en el desarrollo económico y social (López, Lagunes y Recio, 2009). Como una descripción a este último periodo, se ha apuntado que “la educación pasa a ser un elemento de comercio del capital cultural. A través de la libre competencia se pretende atraer, a partir de sus características de *calidad*, a los ‘clientes’ que aspiran a poseer capital cultural y trasladarlo como competencias productivas en el mercado de laboral” (Ibíd, p. 2). Finalizando los años ochenta, pero, más concretamente al inicio de los años noventa, es cuando comienza la etapa de la evaluación, es decir, “el Estado Evaluador”.

Una de las características de la llegada de la evaluación en ES en el país fue su relación con el Estado, pues antes de esto no se involucraba mucho con las universidades; es así como surgió una nueva relación entre Estado-IES, mediada por la evaluación como mecanismo para el otorgamiento de recursos a las instituciones. Luengo (2003) explicó este cambio de la siguiente manera:

La transformación más significativa en estos años, fue un nuevo dispositivo de regulación gubernamental hacia las universidades, consistente en los siguientes instrumentos básicos: la articulación de procedimientos de evaluación, los programas de financiamiento extraordinario y las exigencias

específicas de cambio a las instituciones. Este dispositivo ha permitido conducir a las instituciones educativas en el rumbo de las estrategias y programas gubernamentales y en sintonía con las necesidades de la economía y la sociedad (p.10).

Los procedimientos de evaluación de los que habla el autor se fueron haciendo cada vez más específicos; la evaluación dirigida a las IES se orientó hacia áreas específicas. Las políticas de evaluación, por lo tanto, comenzaron a responder a ese rumbo nuevo de estrategias y programas para atender justamente a las necesidades económicas y sociales. De esta forma, la evaluación de la educación superior en el país empezó a abarcar a instituciones, programas, proyectos, personal académico y a alumnos. Por lo anterior, se puede hacer una clasificación de la evaluación dependiendo de lo que evalúe. En la Tabla 2 se muestra esa división.

Tabla 2.

Distintos tipos de evaluación en ES según su objeto.

EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES	EVALUACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS	EVALUACIÓN DE PROYECTOS	EVALUACIÓN DE PERSONAL ACADÉMICO
La cual adquiere su fuerza como dispositivo para conocer puntualmente los resultados de cada universidad y para el ordenamiento institucional, en la medida en que se articula a financiamientos otorgados por diversos programas y fondos –por ejemplo, el Fondo para la	En 1991 se constituyeron los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), siendo los pares los que opinan sobre la pertinencia y deficiencias de un programa académico, su evaluación es diagnóstica y la información sólo	Evaluación de proyectos para asignar recursos económicos. Esta modalidad, iniciada en 1990, consistió en asignar recursos extraordinarios para los proyectos universitarios que eran sugeridos por los resultados de los autoestudios institucionales y que	Una tendencia relevante en los noventa es la articulación de una serie de procedimientos de evaluación del desempeño individual, así como de programas de formación y actualización académica, que permiten acceder a mejores formas

Modernización de la Educación Superior (FOMES) o el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU)-. Así mismo permite buscar una conducción más coherente del sistema universitario nacional dada su diversidad. A partir de 1990 se dio inicio a este tipo de evaluaciones tanto en las universidades como en los institutos tecnológicos públicos.	se entrega a la institución visitada, por lo que no es pública. En el año 2000 comenzó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), que pretende regular los procesos de acreditación y dar certeza de la capacidad académica, técnica y operativa de los organismos acreditadores.	podrían conducir a una mayor <i>calidad</i> educativa. Para ello se creó el Fondo para Modernidad de la Educación Superior (FOMRS). Además, se definieron líneas estratégicas de desarrollo por parte de las autoridades educativas, con el propósito de que las universidades presentaran proyectos a ser dictaminados y apoyados financieramente.	de remuneración o concursar por una serie de estímulos, a ello responde el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y las becas por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Esta búsqueda del rendimiento y la productividad, ha implicado la transformación en la manera de
---	---	---	--

	distribuir las funciones, tiempos y relaciones de gran parte de los académicos y ha permitido que los académicos operen con una autonomía práctica, apartándose así de los colectivos académicos o actividades colegiadas.
--	--

EXÁMENES GENERALES DE ALUMNOS	Estos comprenden los exámenes generales de ingreso a bachillerato y a licenciatura, y exámenes generales de egreso de licenciatura. Son desarrollados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval).
-------------------------------------	--

Fuente: Adaptado de “Tendencias de la Educación Superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad” por E. Luengo, 2003. Trabajo presentado

en Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Colombia.

Un punto a tomar en cuenta es que, como se puede ver en la tabla 2, aunque hay distintos tipos de evaluación, en este trabajo la finalidad es exponer un caso de evaluación del aprendizaje, específicamente evaluación al egreso en ES. La evaluación del aprendizaje “se refiere a la verificación de los resultados de los estudiantes como si sólo los estudiantes fuesen los aprendices en la relación pedagógica” (Romão, 2018, p. 76). La cita anterior es un tema importante en la evaluación del aprendizaje ya que es tema a considerar al momento de interpretar resultados de pruebas hechas a los alumnos, pues se pueden hacer conclusiones o recomendaciones que trasciendan a los alcances de una evaluación basada únicamente considerando a los estudiantes.

Hernández (2011), enfocándose en las Universidades Públicas Estatales (UPES), que son las que concentran la mayor matrícula a nivel nacional, identificó momentos importantes en las políticas educativas que afectaron a las IES y estableció que ellos encierran intereses e ideologías políticas de la situación por la que atravesaba el país. Con base en datos de la autora, se puede identificar que esas políticas se ven reflejadas en los siguientes momentos a través de acciones o programas específicos:

Hasta 2006, pareciera que las políticas educativas en ES fueron orientadas por los discursos de cobertura y *calidad*. No obstante, las políticas actuales siguen sustentándose en esas ideas y guiando sus objetivos hacia ellos, principalmente la *calidad* ha tomado un papel protagónico; pero no sólo en México ha sucedido esto.

En un estudio realizado por Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004) se identificaron cinco puntos en los que los países de América Latina han centrado y orientado sus políticas públicas en general, los cuales son: elevación de la *calidad*, la evaluación la disposición de fondos adicionales sujetos a concurso, apoyo a la ciencia y la tecnología y la formación de recursos humanos. Sin embargo, para el tema de creación de programas educativos que atiendan a lo anterior, los autores detectaron tres grandes problemas: los momentos de arranque, la cobertura y los mecanismos y recursos utilizados para llevarlos a cabo. Es decir, a pesar de los esfuerzos que se han ido plasmando en las políticas públicas en ES, ha sido difícil ejecutarlas.

La rendición de cuentas fue uno de los cambios más significativos en la historia de la ES a nivel mundial a partir de la aparición del Estado Evaluador; pero, ¿qué es realmente la rendición de cuentas en educación? El término *accountability* educacional, que usualmente se traduce en “rendición de cuentas” sólo abarca uno de los sentidos de *accountability*, por lo que resulta incompleto Corvalán (2006). El primer sentido, en efecto, sería la rendición de cuentas en el campo público principalmente, pero, un segundo sentido (y traducción) es responsabilización, palabra que ni siquiera existe en español, pero que es importante para terminar de comprender el sentido completo de la *accountability* (o lo que en México se ha traducido como rendición de cuentas). Entonces, *accountability* sería “en parte es una rendición a los interesados o involucrados por los resultados del proceso educativo, lo que a su vez se espera tenga como consecuencia un aumento de los niveles de responsabilización de cada actor sobre tal proceso” (Corvalán, 2006, p.11). Exclusivamente referente a la rendición de cuentas, se ha dicho que:

refiere al proceso mediante el cual los actores informan y/o exigen información por el uso de los recursos para la consecución de un objetivo que les concierne. Esta rendición de cuentas no siempre y no solo se refiere a lo financiero, sino también al conjunto de recursos (humanos, simbólicos y materiales, entre otros), ordenados de una manera concordante al logro del objetivo en cuestión (Ibíd, p.12).

Aún está vigente el debate sobre la orientación que se le ha dado a la evaluación para consolidar tanto a la política de rendición de cuentas como a la competitividad económica. En ese mismo sentido, las estructuras de ES en América Latina se deben a la presión de la globalización económica que surgieron desde las décadas de los ochenta y noventa; en México, por ejemplo, por la presión que trajo el Tratado de Libre Comercio.

Comenzó a ser necesario hablar acerca del nuevo contexto de la universidad, sus implicaciones en la institución y las tensiones del nuevo milenio. Al respecto, se dijo que existe una gran complejidad debido a un esquema mundial crecientemente articulado, pues los saberes y las nuevas tecnologías van creciendo y haciéndose presente en todos los campos. Este nuevo “orden mundial” también implica que “los organismos internacionales, económicos y políticos, pero también sociales y educativos, participan en la implantación de las reformas en las instituciones y en el convencimiento a los gobiernos nacionales” (Casanova, 2005, p. 4), lo que lleva a que se distorsione la realidad institucional.

Acerca de las implicaciones en la institución, aunque se ha asegurado que es complicado tener una claridad de cuáles son todas ellas, pueden ser sintetizadas

en los siguientes puntos: el traslado de la universidad desde la periferia hacia el centro de lo social; el desplazamiento de la idea legitimadora de la universidad como institución social hacia otra como complejo aparato industrial; una etapa de políticas restrictivas y acordes al modelo económico hegemónico; consolidación de los esquemas de regulación gubernamental; la universidad vive una profundización de la atomización disciplinaria y dificultad para establecer reglas y referentes comunes; y, por último, el surgimiento de nuevos actores: políticos, empresarios, intelectuales, periodistas, grupos de poder y una variedad de grupos sociales (Ibíd).

Para Plá (2018) la *calidad* es utilizada en el ámbito educativo como un baremo de eficiencia de los sistemas educativos, asimismo, presenta una variedad de significados, la cual se debe a “la polisemia del término, a la maleabilidad de sus usos discursivos como sinónimo de cualidad, agente del cambio, derecho humano y utopía, pero sobre todo a su capacidad para fundamentar políticas educativas de gran calado” (p.15). Como se puede observar, Plá se suma a la lista de autores que resaltan la relevancia del término *calidad* en relación con la creación de políticas educativas; asimismo, a lo largo de la obra del autor, éste sostiene que la *calidad* es una política de desigualdad. Lo anterior lo argumentó diciendo que

la finalidad de las políticas educativas contemporáneas es la *calidad* y una condición necesaria para que haya *calidad* es que exista su contrario, aunque no se acepte, es decir, la *no-calidad* o mala *calidad*, la medición siempre tendrá que determinar quién o qué está más próximo al ideal de los indicadores. Pero esta condición de *calidad* total inalcanzable para todos no es vista por los promotores de la política como un problema, sino como una

virtud. [...] El objetivo [ultimo] no es producir la igualdad, sino por el contrario, crear dispositivos que con base en la equidad y la inclusión produzcan desigualdades legítimas (Ibid, pp. 18-19).

La importancia de prestar atención a los documentos de evaluación está en que pueden ser vistos como productos y productores de orientaciones políticas, por lo que está la posibilidad de analizar la política educativa en determinados momentos históricos y así poder valorar su alcance (Gorostiaga, Pini y Cambours, 2018). La política educativa es un reflejo de los intereses particulares de aquellos que las impulsan en un determinado momento histórico.

2.5. Preocupaciones en ES: Panorama actual

Garantizar una educación de *calidad* parece ser la base de los objetivos y al mismo tiempo, de las preocupaciones más grandes respecto en la ES; por consiguiente, también lo es el asegurar, a través de la evaluación, que esa *calidad* esté presente en educación que ofrecen las IES. Partiendo de lo anterior, actualmente hay una discusión sobre inquietudes para que eso ocurra, para que exista una educación superior de *calidad*; al mismo tiempo, hay un debate sobre las preocupaciones en torno a cómo se está llevando a cabo, es decir, cómo se está evaluando la *calidad* en ES y las implicaciones que tiene. En este apartado se presentan referencias que han abonado a esa discusión y, con base en los autores, las preocupaciones principales.

Para iniciar esta discusión que engloba, como se verá, varios aspectos, se tomará como punto de partida las preocupaciones generales en América Latina. Tal parece que, aunque se ha remarcado una importancia sobre la relevancia o

pertinencia de la ES y su compromiso directo con la sociedad, en realidad se atiende a otros intereses, mayormente políticos. Cada vez más las universidades se enfrentan al cuestionamiento sobre su propia autonomía y legitimidad, pues realizan esfuerzos para alinearse al marco de exigencias de *rankings* internacionales (Orozco, 2010). Esta problemática es tema tangible para muchos autores que se han dedicado a estudiar la situación a tal punto que han presentado sus conclusiones calificando estos problemas como desafíos urgentes de la ES, que como tal deben ser atendidos de forma inmediata. Algunos de esos retos que se han identificado son los siguientes:

- Un concepto de *calidad* heterogéneo para América Latina.

Existe un debate conceptual acerca de lo que se entiende por *calidad* en ES. Fernández (2005) señaló que es necesario superar la fragmentación actual respecto a la heterogeneidad en cuanto a la *calidad* se refiere. Esta idea se centra en que se ha pretendido que la *calidad* sea un término homogéneo, como un ideal que debe ser alcanzado por todas las IES; es un problema debido a que se hace a un lado al contexto en el que se encuentra la institución, considerando que todos los centros de ES parten de una igualdad de circunstancias; y no es así.

La *calidad* debe entenderse como un concepto integrado por varias dimensiones, tales como la filosófica, pedagógica, económica, cultural y social (Mungaray, Ocegueda, Moctezuma y Ocegueda, 2008). Entonces, se debe tomar en cuenta que la *calidad* no es un concepto aplicable para las distintas realidades educativas, pues es compleja de definir y va a adquirir un significado distinto dependiendo del sujeto (Lago, Gamoba y Montes, 2014).

Reafirmando las ideas anteriores, una conclusión que recoge los puntos considerados en los conceptos mencionados es la que hace Buendía

El concepto de *calidad* en educación es de difícil aprehensión y varía dependiendo de los contextos institucionales y de los elementos que se analizan. Es delicado definir la *calidad* en la educación superior puesto que no se trata de un problema semántico o etimológico. Si partimos que cualquier definición encierra visiones de sociedad, la vida y la educación, y una postura política, social, cultural, por tanto, no es un valor absoluto neutro o universal (Buendía, 2007, p. 76).

La cita de Buendía confirma lo mencionado como una preocupación en las discusiones actuales en ES: No es posible englobar todo lo que la *calidad* es en una sola definición debido las distintas dimensiones y posturas que podría abarcar, así como las diferentes realidades de las que podría estar partiendo e intentando representar. A su vez, depende de todo un discurso proveniente del sujeto que exprese el concepto, en este caso, del actor, institución u organismo educativo.

- Crítica a las formas de evaluar la *calidad* en ES: Discusión sobre los estándares de medición.

Otro tema que ha ocupado las preocupaciones acerca de la *calidad* en ES es el cómo ha sido evaluada. Principalmente existe una discusión acerca de que se les da prioridad a los enfoques cuantitativos que, a los cualitativos, cuando la *calidad* es, como se mencionó en el apartado anterior, un concepto que engloba distintas dimensiones, posturas y depende del contexto.

Al respecto, Andión (2007) señaló que en con el afán de medir la *calidad* de los servicios educativos, se han utilizado indicadores confusos y que poco aportan a la tarea de reflejar lo que realmente es *calidad*. Como ejemplo, el autor apuntó dos de esos indicadores: a) Se considera de buena *calidad* que la planta de profesores cuente con investigadores acreditados en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI); y b) También está el caso en que se pretende medir la *calidad* de la educación en función de la infraestructura tecnológica con que cuenta una institución. Estos son dos claros ejemplos de indicadores que no son certeros para hablar de *calidad* como tal ¿Por qué se ha presentado de esta manera? En el primer caso, es muy limitado el afirmar que el que un docente sea miembro del SNI lo califica como idóneo para impartir clases, principalmente cuando tienen que atender a funciones de investigación que suelen interferir con su tarea docente. En el segundo caso, el que una institución cuente con una gran infraestructura tecnológica no dice nada acerca de cómo es utilizada por docentes y alumnos, es decir, de cómo se aprovecha ese recurso.

Pareciera ser contradictorio que, aunque no se parta de un concepto único de *calidad*, sí se le pretenda evaluar con los mismos estándares o indicadores; no obstante, es algo que ocurre en la práctica. Esto es mencionado por Magaña, Aguilar y Aquino (2017) al asegurar que, en efecto, no hay acuerdo universal sobre lo que es *calidad*, sí se puede hablar de que se le evalúa, mayormente, con base en dos aspectos: (a) formación de las personas que terminan el programa, y (b) capacidad de la institución para producir cambios que mejoren esa formación –y la planificación de ese cambio– así como la operativización de estrategias para el

cambio institucional. En otras palabras, la evaluación de egresados y la evaluación de programas (pues es la planificación de los mismos los que originan cambios en la formación) han tomado un rol relevante en la evaluación de la *calidad*. La preocupación radica en, como se dijo en principio, del concepto de *calidad* del que se parte (o de la falta de claridad del mismo).

- Control a través de rendición de cuentas: Enemigo en la búsqueda de la autonomía para las instituciones.

Hay que “dar a las escuelas la autoridad para tomar medidas que mejoren el aprendizaje de los alumnos. En definitiva, esto significa que deben tener autoridad sobre una proporción significativa de presupuesto y sobre decisiones en torno al personal” (Corvalán, 2006, p.45). Esta preocupación está relacionada con la pérdida de autonomía que se considera han ido teniendo las universidades, asociada a que la evaluación y la acreditación (principalmente la acreditación) orillan a las universidades a orientar sus programas basándose en evaluaciones y acreditaciones nacionales e internacionales. Muchas universidades públicas, a pesar de haber ganado con el tiempo autonomía en cuanto a procedimientos y contenidos, pareciera que esa autonomía fue condicionada, pues se establecieron formas de control de los resultados obtenidos en pruebas realizadas a las universidades (Kehm, 2011). A lo anterior hay que sumar que la entrega de esos resultados es bajo criterios que no establece la propia universidad, sino que responde a intereses externos (como políticos y económicos).

El control a través del financiamiento condicionado a las universidades afecta al currículo. Al mismo tiempo que la evaluación y acreditación tomaron fuerza en el

país (de hecho, en toda América Latina), también lo hicieron así las reformas educativas para el desarrollo de nuevos currículos. Pareciera que las universidades modifican su currículo para que éste responda a los criterios de evaluaciones externas. Al respecto, Monarca (2012) señaló que “evaluaciones sesgadas, parciales, podrían estar influyendo en la devaluación de un currículo que constituye una propuesta global e integral de socialización, de desarrollo del sujeto” (p. 168). Lo que expresa el autor es una preocupación ante la situación en la que muchas universidades deciden hacer cambios curriculares por tener resultados poco favorables en evaluaciones que desde un principio ni siquiera fueron diseñadas para evaluar el currículo mismo. No obstante, las evaluaciones pueden ser de gran utilidad mientras actúen de forma complementaria y facilitadora del diseño y desarrollo curricular, pero sin condicionarlo.

El panorama actual de la ES parece reunir varias preocupaciones. Para Mizerit (2012):

la universidad sigue siendo un espacio de disputa por diversos grupos que tienen proyectos económicos diferentes y que luchan por obtener, de la universidad, su apoyo ideológico-político, su apoyo científico técnico y de formación de profesionistas en función de sus propios proyectos (p. 26).

Lo que se busca dentro de esta temática es que las evaluaciones persigan fines de desarrollo antes que tener como objetivo el control. Una evaluación sólo puede cumplir con su papel de contribuir al mejoramiento de la *calidad* de la enseñanza siempre y cuando los resultados sean utilizados para mejorar el objeto

evaluado y no como un mecanismo formal de control por parte del Estado sobre las IES (Rocha, 2008).

- El ideal de los sistemas de *calidad*.

Existe también una discusión sobre lo que se supone debe ser un sistema de *calidad* y acerca de lo que las IES deben lograr respecto a su “deber ser”, a su razón de existir. Para Andión (2007), desde los años ochenta y a partir del impacto de la globalización del capitalismo informacional en los sistemas educativos, la educación comenzó a ser percibida como un servicio sujeto a presiones de mercado, como una mercancía que requiere competir en precio y *calidad* con otros servicios educativos. Para el autor es preocupante, pues argumentó que esa reducción mercantilista atenta contra la idea de la educación como servicio público que debe ser garantizado a la sociedad por el Estado.

En este sentido, Monarca (2012) aseguró que un sistema de *calidad* se obtiene cuando: a) No ofrecen una idea errónea de lo que es *calidad* de la educación cuando no dan lugar a la construcción de un imaginario social que reduzca y simplifique la idea de educación a unas cuantas pruebas de rendimiento, y cuando no ofrecen significados sociales erróneos. b) Cuando se presentan claramente como una herramienta para el conocimiento, el cambio y la mejora educativa, es decir, como una herramienta que permita ofrecer claves para la acción. c) Cuando son capaces de construir información rica y variada sobre los contextos, los sujetos, los procesos, los “progresos” y lo aprendido. d) Cuando generan evaluaciones claramente sistémicas. Y, cuando no lo son, procuran no dar una imagen del “todo” a partir de “fragmentos” inconexos. e) Cuando se presentan como una práctica de

responsabilidad compartida, pero jerarquizándola de acuerdo con las funciones socialmente adjudicadas a los distintos actores sociales.

Las preocupaciones actuales sobre esta temática son un reflejo de la incertidumbre que existe actualmente sobre el futuro de las instituciones de educación superior. Como señaló Acosta (2013), “para construir el futuro primero hay que imaginarlo. Y el futuro de la educación superior no escapa de este principio básico” (p. 99). El autor hizo hincapié en que la insatisfacción actual, pero entendimiento de la realidad del presente son indispensables para empezar a trabajar en lo que se quiere lograr en la educación superior en México. Asimismo, la ES

enfrenta un futuro de políticas públicas en materia educativa que responden mayormente a las demandas externas y en menor medida a las internas, en busca de su modernización, la difusión de la democracia y especialmente la adaptación a la globalización económica (López, Lagunes y Recio, 2009, p .9).

La cita anterior resalta, nuevamente, que la ES no responde a necesidades al interior de las instituciones, sino que son factores externos los que influyen en decisiones y acciones que antes se realizaban bajo una perspectiva local. Debido a esos intereses, el desarrollo social y cultural, aunque no han desaparecido, sí han dejado de ser una prioridad y guía en los programas educativos, incluso para las universidades públicas.

A manera de cierre

La escritora (por mencionar una de sus múltiples ocupaciones) Susan Sontag dijo que “las únicas respuestas interesantes son aquellas que destruyen las preguntas” (s/f). Concluyo este capítulo con esa frase porque creo que en el tema de la *calidad* educativa sucede justamente eso. Quizá esta investigación está abordando una problemática sobre la que se han formulado preguntas que otros (no importa la cantidad) ya se han planteado y han ofrecido una respuesta, no obstante, la relevancia de toda investigación, de todo marco teórico, radica en la manera en la que cada investigador responde.

Las interrogantes en sí no son lo más importante, sino que, al responderlas, nos interroguemos acerca de las preguntas mismas, y, por qué no, destruir esas preguntas para generar nuevas.

Como se ha visto en este capítulo, una de las interrogantes que guiaron la literatura fue ¿qué se entiende por *calidad* educativa en ES? La respuesta que al momento se ofrece sustentándonos en este apartado es que es un discurso en el que intervienen otros discursos, que la calidad es un término que para entenderlo hay que conocer sus dimensiones y tener en cuenta el contexto y la persona o grupo de personas que lo enuncien.

Capítulo III. Método

En este capítulo se describen las decisiones y estrategia metodológicas consideradas para la realización de la investigación, con el fin de responder a los objetivos general y específicos. La información está dividida en cinco apartados, los cuales se muestran en la figura 5:



Figura 5. Apartados del capítulo III.

Fuente: Elaboración propia.

En el primer apartado se explica la estrategia metodológica en general y en el segundo se da más detalle de los referentes de este estudio, los cuales incluyeron a participantes entrevistados y documentos institucionales tanto de UABC como de Ceneval. En los apartados siguientes se describirán las técnicas tanto de recolección de la información como la de análisis de la información. Finalmente, se

presentarán las herramientas de intelección y postura epistemológica, ya que se consideran base para entender los fundamentos de la investigación, así como las interpretaciones de los resultados del capítulo IV.

3.1 Estrategia metodológica

Para el cumplimiento de los objetivos de la investigación se decidió trabajar con un diseño de enfoque cualitativo y desde un paradigma interpretativo. Se consideró que esa decisión permitiría conocer a mayor profundidad el tema de la calidad en la educación dentro de un contexto delimitado, como el de la UABC. A continuación, se describen, de manera general, algunas consideraciones respecto al enfoque y paradigma que enmarcan la investigación.

3.1.1 Enfoque cualitativo

Se consideró el enfoque cualitativo ya que, en esta investigación (con base en características descritas por Salgado, 2007, adaptadas a este trabajo):

- Se aborda un concepto abstracto como objeto de estudio.
- Las conclusiones que pretenden brindarse buscan ser abiertas, generadoras de discusión y abonar a la comprensión de una realidad.
- Se asume que la realidad estudiada es resultado de un contexto particular.
- Las voces de los participantes son parte fundamental de la investigación, lo que ellos aportan a la investigación no está considerado para ser cuestionado sino para ser apoyo para la comprensión del objeto de estudio.
- Se busca retroalimentar con los resultados y conclusiones a las instituciones consideradas para este estudio, principalmente a la UABC.

3.1.2 Paradigma interpretativo

El paradigma de la interpretación, implica, con base en argumentos de Vain (2012), dos procesos: a) la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen; y b) el modo en que los científicos sociales intentan comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades. Siguiendo estas ideas, se podría decir que el investigador interpreta una realidad respecto a cómo otros construyeron esa realidad.

Lo anterior tiene sentido en esta investigación de la siguiente manera; se consideró que si se quería conocer al objeto de estudio (calidad educativa), la interpretación de ello también llevaría a conocer cómo es que las instituciones (UABC y Ceneval) construyeron su significado. Fue así como ocurrió ese doble proceso mencionado por Vain (2012), mientras se buscaba analizar a la calidad educativa, se interpretaba cómo es que esa “realidad” fue construida.

En esta investigación no se busca obtener información para llegar a la generalización, sino brindar información sobre un contexto institucional particular, cómo es que la calidad educativa al egreso es entendida, medida e interpretada. No obstante, se espera que los aportes conduzcan a la reflexión de otras universidades envueltas en los mismos ejercicios de evaluación y acreditación, pues podrían (aunque no podría afirmarse de manera contundente) que se presenten situaciones similares en otras IES.

3.2 Fuentes de información: Los referentes del estudio

El referente empírico de esta investigación lo conformaron las instituciones de las cuales interesaba analizar su postura de calidad educativa en ES: la UABC y el

Ceneval. Estas instituciones fueron el referente para describir y discutir los sentidos que adquiere la calidad. Por lo anterior, los resultados y conclusiones que se presentan en los dos capítulos siguientes corresponden y tienen sentido dentro de estas perspectivas institucionales. Éstas fueron retomadas a través de personas que laboran para las instituciones mencionadas y también se consideraron documentos oficiales tanto de UABC como de Ceneval.

En un principio se consideró únicamente contemplar los documentos institucionales para analizar la postura de calidad educativa implícita en ellos; no obstante, se decidió la inclusión de participantes que fortalecieran la información recabada de los documentos. De esta manera, se pudo contar con la perspectiva de personas que laboran en las instituciones, cuyas visiones enriquecieron la investigación, ya que son parte del equipo de trabajo que se encarga de ejecutar las acciones estipuladas en los documentos oficiales.

Enseguida se explica quiénes fueron los participantes⁵, los documentos, criterios de selección y descripción de los mismos.

3.2.1 Corpus: Miradas institucionales

El *corpus* del estudio lo componen dos tipos de textos:

- Transcripciones⁶ de entrevistas hechas a personal de UABC y de Ceneval
- Documentos institucionales de UABC y Ceneval

⁵ Las formas de contacto con los participantes y consentimientos informados se encuentran en el Apéndice 1.

⁶ Las transcripciones de las entrevistas y el mensaje del exrector se anexan en el Apéndice 2.

Ahora bien, ¿por qué instituciones y por qué precisamente UABC y Ceneval?

La UABC fue contemplada por su interés en la calidad, concretamente en la acreditación del 100% de sus programas como “de calidad”; también por su preocupación en los resultados de sus estudiantes en los EGEL, ya que, según el PDI 2015-2019, son referente de calidad. Aunado a esto, la cercanía con la universidad fue un factor importante (ya que la investigación se llevó a cabo en Baja California⁷), eso facilitó el poder contactar a informantes clave de la institución, que, de haber seleccionado otra institución, habría sido difícil. Por otro lado, Ceneval fue considerado por ser el centro que realiza la prueba EGEL, para poder recuperar lo que institucionalmente se dice del uso e interpretaciones de los exámenes al egreso, principalmente la información que abonan sobre la calidad.

3.2.2 Unidades de análisis: Participantes y documentos de las instituciones

La selección de los participantes del estudio estuvo basada en dos criterios principales:

Para UABC:

1. Que el cargo dentro de la universidad tuviera relación con el cumplimiento de lo estipulado en el PDI 2015-2019 de la UABC relacionado con la calidad educativa.

Para Ceneval:

2. Que el cargo dentro del centro fuera la coordinación de al menos uno de los EGEL y que llevara más de cinco años en el puesto.

⁷ Asimismo, hay que mencionar que ser estudiante de esta universidad permitió que fuera más sencillo realizar las entrevistas y también creó un compromiso mayor por esta investigación.

Para la elección de los documentos, el criterio se centró en que fueran representativos de las instituciones, es decir, que en ellos se encontraran la misión y visión de ambas y se describieran acciones, estrategias o planes para cumplir con los objetivos tanto de UABC como de Ceneval. Fue así como se eligió, para UABC, el PDI 2015-2019, y por ser considerado eje rector para la universidad; para Ceneval se seleccionaron el Informe de gestión 2014 y el Anuario 2017 (ambos eran los documentos en su versión más reciente publicados al momento de la selección).

En un inicio se contempló la participación de un trabajador de cada institución para ser entrevistado, no obstante, finalmente fueron tres, dos de UABC y una de Ceneval, ya que la primera participante de la universidad sólo respondió la mitad de la entrevista (se brinda más información al respecto más adelante). Como información adicional a la obtenida en las entrevistas, se decidió tomar en cuenta la transcripción de un mensaje público que dio el rector de la UABC del periodo 2015-2019. Lo anterior tuvo como finalidad complementar algunas ideas sobre calidad educativa y ampliar el contexto institucional. No obstante, este mensaje no fue codificado, aunque sí fue revisado con la intención de identificar aquella información que pudiera ayudar a argumentar datos del *corpus* de UABC. Otro motivo para la inclusión del mensaje del ahora exrector fue su involucramiento en la redacción del PDI 2015-2019 y sus constantes declaraciones públicas acerca de lo importante que consideraba el reconocimiento social y acreditación oficial de la calidad de los programas educativos que ofrece la UABC (uno de sus compromisos principales como rector fue la acreditación del 100% de los programas de la universidad, meta que logró).

3.2.2.1 Siglas de identificación de los participantes. En adelante, se utilizarán las siguientes siglas de identificación para cada unidad de análisis. Para participantes se decidió emplear, primeramente, la letra “E” (de entrevistado), número de entrevista (por orden de realización), guion e inicial de la institución en la que labora (“U” para UABC; “C” para Ceneval). Para los documentos se abrevió el nombre de los textos seguido del guion e inicial de la institución. También se asignó una abreviación para el mensaje del rector para no confundir con el resto de la información. A continuación, en la Tabla 3, se muestran las siglas y sus abreviaturas:

Tabla 3

Siglas y abreviaturas para documentos y participantes

Sigla	/ Desglose
Abreviatura	
E1-U	E: Entrevistada 1: Fue la primera en ser entrevistada U: labora en UABC
E2-U	E: Entrevistada 2: Fue el segundo en ser entrevistado U: labora en UABC
MR-U	M: Mensaje transcrito R: Rector U: UABC

PDI-U	Siglas de “Plan de Desarrollo Institucional” U: UABC
IA-C	I: Informe Anual A: Anuario C: Ceneval
E3-C	E: Entrevistada 3: Tercera en entrevistar C: Ceneval

Fuente: Elaboración propia.

3.2.3 Descripción de los participantes

Con el fin de dar a conocer más detalles acerca de los participantes se elaboró la tabla 4:

Tabla 4

Descripción de los participantes del estudio

Participante	Cargo que ocupa en la institución que labora	Información adicional acerca de su participación como entrevistado(a)
E1-U	Coordinación General de Formación Básica (UABC), tres años en su puesto (a la fecha de la entrevista).	La descripción del puesto brindada por la participante fue que se trata de una coordinación que depende de la Rectoría de la UABC, cargo el cual ocupaba desde hace tres años. Como funciones principales destacó el velar por la pertinencia y la calidad de los programas

educativos que la universidad; por esta razón, creímos que sus respuestas serían una valiosa aportación para el tema de calidad en ES y al egreso de la licenciatura.

E2-U	Coordinación de Formación Profesional y Vinculación Universitaria (UABC).	Este participante fue consejero de Ceneval durante diez años. Esta información era desconocida antes de la entrevista, no obstante, lo consideramos una ventaja, ya que se trata de una persona que trabajó para ambas instituciones. Por lo anterior, el participante tenía conocimiento especial sobre los EGEL y es gran medida eso podría explicar su fluidez al hablar del tema.
E3-C	Coordinación de dos EGEL; 13 años trabajando en Ceneval en distintas áreas (a la fecha de la entrevista).	El criterio establecía que tuviera cinco años en el cargo; no obstante, se pudo contactar a una participante con vasta experiencia en su quehacer dentro de Ceneval. Cuando se le entrevistó, coordinaba dos EGEL.

Fuente: Elaboración propia.

Como se ha explicado, la entrevista fue el instrumento utilizado para recuperar la voz de los participantes, en el siguiente apartado se describe cómo fue

su proceso de elaboración, las guías de entrevista y los procedimientos sobre la realización de las mismas.

3.3 Técnica de recolección de información: las entrevistas

3.3.1 Diseño de las entrevistas

Las entrevistas de la investigación fueron dos, una para la participante de UABC, que finalmente fue respondida por dos participantes (E1-U y E2-U) y otra para la participante de Ceneval, E3-C. Ambas entrevistas fueron semiestructuradas, por lo que las preguntas sirvieron de guía para la obtención de información. La estructura y temáticas de las guías de las entrevistas se encuentra en las figuras 6 y 7.

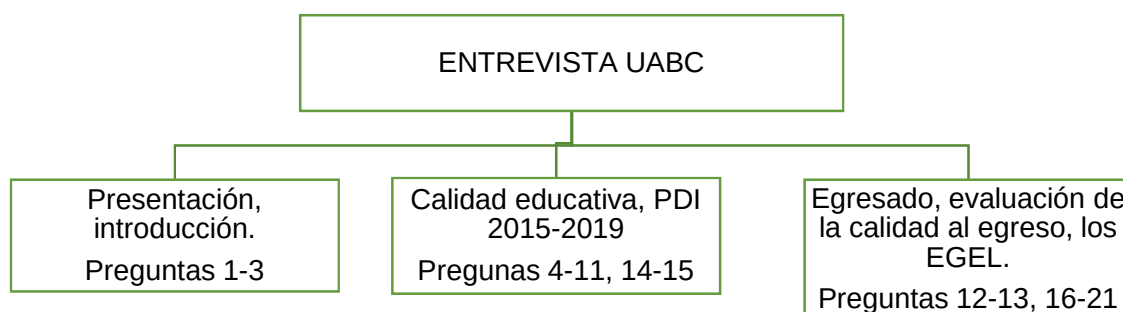


Figura 6. Estructura temática de la guía de entrevista para participantes de UABC.

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la figura 6, las preguntas de la entrevista, principalmente, estuvieron enfocadas en dos aspectos: en la relevancia del PDI y su relación con la calidad educativa, y en la evaluación de la calidad al egreso a través de los EGEL. La guía de entrevista con las preguntas se encuentra en el Apéndice 3.

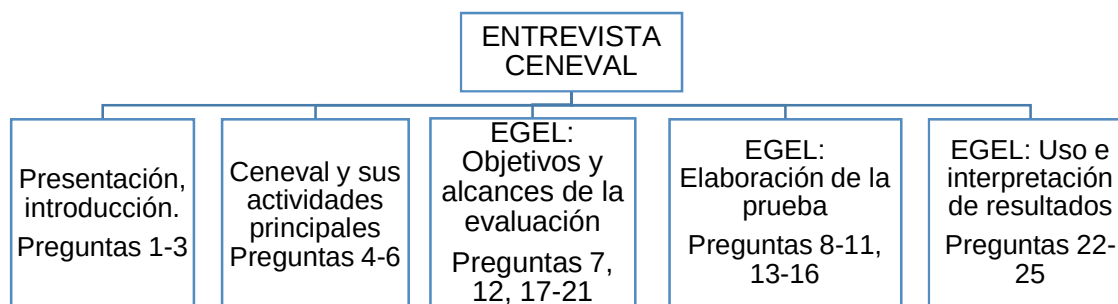


Figura 7. Estructura temática de la guía de entrevista para participante de Ceneval.

Fuente: Elaboración propia.

La entrevista a la E3-C estuvo centrada en los EGEL principalmente, no se le cuestionó tanto sobre Ceneval en general, ya que el tema de interés fue, en efecto, la perspectiva institucional, pero sobre la evaluación de la calidad formativa al egreso, y esto se realiza por medio de los EGEL. La guía de entrevista con las preguntas se encuentra en el Apéndice 4.

Los temas de la Figura 7 tuvieron un propósito particular cada una. Se le preguntó a la participante sobre las actividades principales del centro ya que se quería conocer cómo es que ella se expresaba del trabajo que realizan, empezar a ver si mencionaba la calidad. El tema de objetivos y alcance de la evaluación tuvo el objetivo de conocer su perspectiva sobre este tipo de evaluaciones para que, luego, en las dos categorías de los EGEL, explicara con mayor detalle bajo qué criterios realizan la prueba y el tipo de información que proporciona a las IES usuarias, a los sustentantes y a la comunidad en general. Asimismo, en la última categoría, se buscó obtener información sobre qué pensaba la E3-C sobre los usos e interpretaciones que hacen las instituciones respecto a los resultados en EGEL.

Antes de describir cómo fue la aplicación de las entrevistas, se presenta la figura 8. En ella se resume la estrategia metodológica con base en los objetivos expuestos en el capítulo I, la cual ayudó a definir la estrategia metodológica inicial de la investigación, es decir, la técnica de recolección de información y a los textos y participantes.

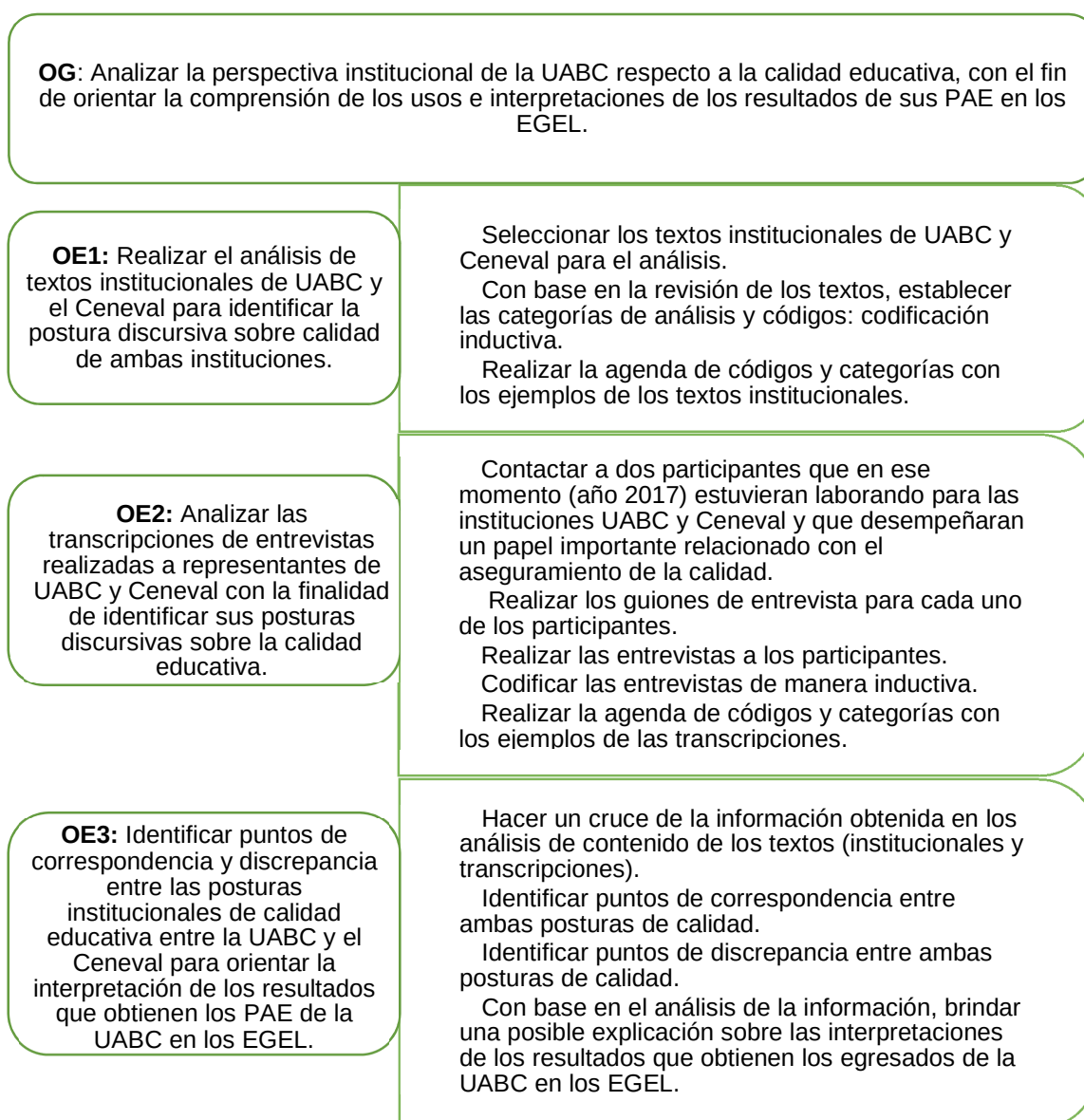


Figura 8. Estrategia metodológica por objetivos.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.2 Procedimientos de la aplicación de las entrevistas

Los detalles sobre la aplicación de las entrevistas se presentarán por institución, en el orden en el que fueron llevadas a cabo. La información general de cada una se muestra en la tabla 5:

Tabla 5

Características generales de las entrevistas a los participantes

Participante	Institución y cargo que desempeña	Duración de la entrevista	Fecha y lugar de la entrevista	Tipo de entrevista
<i>E1-U</i>	Coordinación General de Formación Básica (UABC), tres años en su puesto (a la fecha de la entrevista).	00:41:82	26 de enero de 2018; Mexicali-Rosarito (enlace vía telefónica), Baja California.	Semiestructurada
<i>E2-U</i>	Coordinación de Formación Profesional y Vinculación Universitaria (UABC). También fue consejero de Ceneval durante diez años.	00:20:14	21 de marzo de 2018; UABC campus Ensenada (presencial), Baja California.	Semiestructurada

<i>E3-C</i>	Coordinación de dos EGEL; 13 años trabajando en Ceneval en distintas áreas (a la fecha de la entrevista).	No aplica	La entrevista fue enviada a la PD vía correo electrónico el día 14 de mayo de 2018 y sus respuestas fueron recibidas por la misma vía el día 31 de mayo de 2018.	Estructura- da
-------------	---	-----------	--	-------------------

Fuente: Elaboración propia.

E1-U

La entrevista semiestructurada constó de 21 preguntas. Sin embargo, sólo una parte de la entrevista pudo realizarse a la E1-U. La participante se abstuvo de responder las preguntas sobre la evaluación al egreso (poco más de la mitad de las preguntas fueron sobre esta temática), a pesar de haber recibido un consentimiento informado⁸ donde se explicaban los objetivos de la entrevista días previos a llevar a cabo la misma; en este consentimiento también se puntualizaba que habría preguntas referentes a la evaluación al egreso, específicamente sobre los EGEL, pero la E1-U argumentó no estar capacitada para responder ya que no era su área. No obstante, la participante proporcionó el nombre y datos de una persona que, según su criterio, era la idónea para responder los cuestionamientos que quedaron pendientes (así fue como se dio el contacto con el E2-U).

⁸ Los consentimientos informados se encuentran en Apéndices.

La intención de la entrevista era que se desarrollara por video llamada, pero la mayoría se efectuó vía telefónica por problemas de conexión. Se menciona lo anterior ya que debe considerarse que hubo muchas interrupciones y pausas al momento de la entrevista, esta situación pudo influir en la E1-U, ya que se invirtió mucho tiempo en lograr una conversación sin interrupciones. Aunado a ello, debe recalcarse que verbalmente no mostró inconveniente alguno, por el contrario, su disposición por concluir la entrevista estuvo presente, aunque sólo se llevara a cabo la mitad por lo mencionado en el párrafo previo.

E2-U

A este participante se le hicieron las preguntas relacionadas únicamente con la evaluación al egreso (ver la figura 6). Algo que es considerado como relevante para resaltar de esta entrevista fue que el entrevistado conocía mucho acerca del tema, se notó en su amplias y detalladas respuesta ante cuestionamientos muy puntuales. A diferencia de la E1-U, el E2-U justificó y fundamentó sus respuestas en su perspectiva personal; la parte institucional no fue dejada de lado, pero sólo era mencionada para complementar su postura respecto a los temas sobre los que fue cuestionado.

E3-C

La entrevista con la E3-C estaba inicialmente planeada para ser realizada vía telefónica, sin embargo, la participante expresó en repetidas ocasiones el deseo de responder las preguntas por escrito; en consideración a su petición, se le envió la entrevista vía correo electrónico y respondió todos los cuestionamientos. Asimismo,

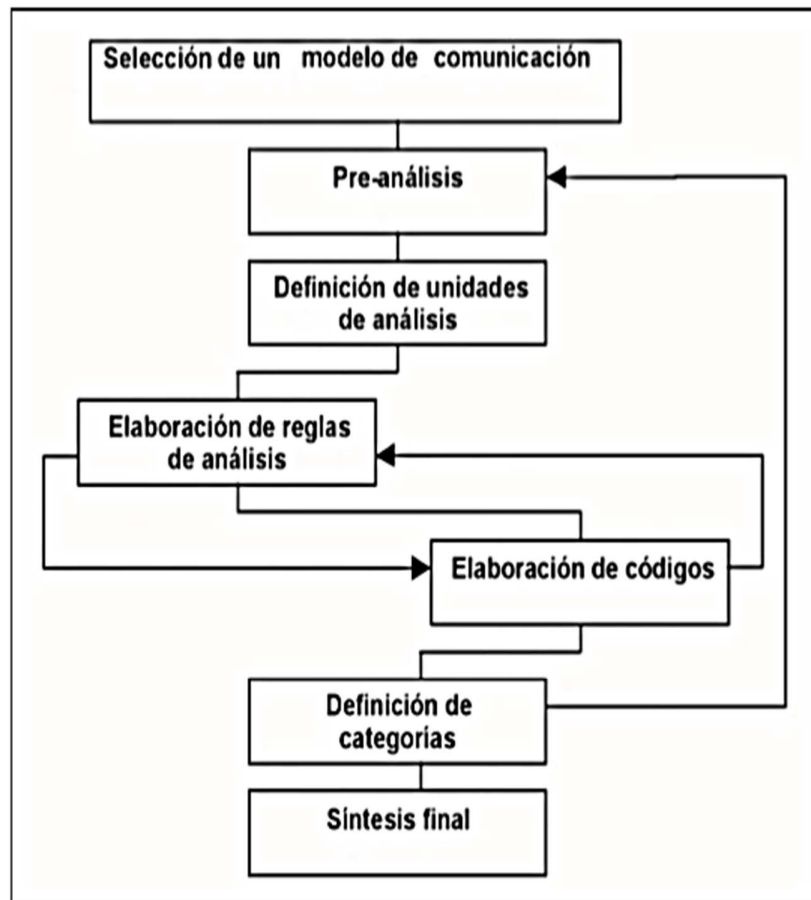
hay que agregar que semanas después de ser contestada la entrevista, se presentó la oportunidad visitar Ceneval, la E3-C accedió a una reunión, en la cual, reiteró las respuestas que envió por escrito e incluso compartió materiales sobre el Centro (uno de ellos el Anuario 2017, el cual fue contemplado como material de análisis en esta investigación).

Como se mencionó en el apartado de unidades de análisis, la transcripción de un mensaje público del rector 2015-2019 no fue analizada al nivel de los participantes y documentos institucionales, sino que fue recuperado para brindar contexto a la información. El mensaje seleccionado tuvo una duración de 00:12:28, se tomó de una video-transmisión en vivo publicada el día 3 de octubre de 2018 por la página oficial de la red social *Facebook* de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

3.4 Técnica de análisis de información: análisis cualitativo del contenido

El análisis cualitativo de contenido fue la técnica de análisis elegida para analizar la información, ya que este permite reducir la información de los textos para categorizar aquellos apartados relevantes que ayuden a responder la pregunta (o preguntas) central de la investigación (Mayring, 2000), de esta forma, se pueden obtener códigos que permitan una comprensión a detalle del objeto de estudio.

El proceso de codificación se elaboró de manera inductiva. Esto consistió en hacer la codificación a todo el *corpus*, así se pudieron generar códigos a partir de lo que iba apareciendo en la lectura de los textos. El esquema que se siguió fue con base en Myring (2000), por lo que los pasos fueron los que se presentan en la figura 9.



* Basado en el modelo por pasos del desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido propuesto por Mayring (2000).

Figura 9. Modelo de Mayring para el desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido.

Fuente: Tomado de “Análisis cualitativo del contenido: una alternativa metodológica alcanzable”, Cáceres, 2003, p.53.

Siguiendo lo expuesto por Mayring en la figura 9, primeramente, como selección de un modelo de comunicación, se estableció una postura previa, es decir, se realizó el sustento teórico (capítulo II) para apoyar la información que se iba a obtener y analizar. En el preanálisis se delimitó el *corpus* y así se avanzó a las unidades de análisis, es decir, la selección de fragmentos específicos del *corpus*.

La elaboración de reglas de codificación, códigos y categorías se realizó a través de agendas de codificación, las cuales incluyeron: Categoría y definición del código, Código, Definición del Código y Ejemplo. Finalmente se llegó a una síntesis de la información, no sin antes estar regresando a afinar los códigos con base al establecimiento de objetivos (sustentados por el preanálisis).

Hay que agregar que, el motivo por el que se decidió realizar la codificación de forma inductiva fue para no eliminar la posibilidad de encontrar elementos relacionados con la calidad que no hubieran sido contemplados en la perspectiva teórica adoptada. Lo siguiente fue retomar el marco teórico para poder afinar algunas categorías y códigos de manera inductiva, ya que emergieron temas que fueron abordados en el marco teórico, por ejemplo, el tema de las posturas de calidad en ES.

La codificación deductiva no se realizó en los textos porque se pensó que inductivamente se podrían recuperar más códigos al no limitar la lectura a los referentes teóricos. Se pudieron haber establecido categorías previas con base en el marco teórico tales como: posturas de calidad (empresarial y con base en derechos). No obstante, se creyó que era limitar lo que los datos pudieran aportar a la investigación. Si bien es cierto que más adelante las posturas de calidad se hicieron presentes en el discurso, también es verdad que surgieron otros aspectos que no están del todo relacionados con ellas.

3.4.1 Tablas de códigos y categorías

Como se mencionó, las tablas de codificación se realizaron con base en la codificación inductiva de todos los textos. A continuación, se presentan esas tablas

generadas como resultado de un proceso inductivo el cual pasó por varias etapas de revisiones. Primeramente, se muestran los textos relacionados con UABC en la tabla 6; enseguida se presentan los textos que pertenecen a Ceneval en la tabla 7.

Tabla 6

Categorías y códigos generados de E1-U, E2-U y PDI-U.

UABC	
E1-U	
Categorías	Códigos
Coordinación de Formación Básica	-Funciones principales -Logros -Compromisos -Relevancia del PDI
Opiniones personales	-EGEL
Calidad	-Significados de calidad
Acreditación y evaluación	-Mención de la acreditación y evaluación
Factores relevantes en la formación de estudiantes	-Enfoque empresarial -Formación integral
Encuentro discursivo	-Integral/Empresarial
E2-U	
Categorías	Códigos
Calidad	-Definición e implicaciones -Concepto de calidad educativa contextualizado
Evaluación de egresados	-Evaluación al egreso de la licenciatura -EGEL como indicador de deficiencias y debilidades -EGEL como referente de comparación

	-Comunicación de los resultados EGEL -Interpretación y uso de los resultados EGEL -Limitaciones de la evaluación al egreso
Analogías	-Fábrica -Automóviles -Comparación institucional

PDI-U CODIFICACIÓN CON BASE EN LOS FRAGMENTOS DONDE SE MENCIONA LA PALABRA CALIDAD EN EL TEXTO

Categorías	Códigos
Objetivos, retos y deberes institucionales	-Objetivos -Retos

PDI-U CODIFICACIÓN DE TEXTO COMPLETO TOMANDO EN CUENTA LA CALIDAD IMPLÍCITA

Pregunta objetivo: ¿Qué es calidad educativa para la UABC, según su Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019?

Categorías	Subcategorías	Códigos
Categoría I: Políticas para la calidad	Subcategoría 1: Postura empresarial de la calidad educativa en ES	-Vinculación y atención al sector productivo -Desarrollo económico -Desarrollo regional -Estándares de calidad -Financiamiento interno y externo -Mercado laboral -Infraestructura -Internacionalización
	Subcategoría 2: Rendición de cuentas	-Acreditación -Evaluación
	Códigos:	

	Subcategoría 3: Bienestar humano	-Bienestar estudiante / desarrollo personal -Bienestar social -Cobertura -Desarrollo integral y valores
	Subcategoría 4: Formación	-Docencia -Egresados -Innovación/Tecnología -Investigación -Planes y programas de estudio -Planeación
Categoría II: Reconocimiento	Subcategoría 1: Reconocimientos a la UABC por su buena calidad	-Reconocimientos no oficiales -Reconocimientos oficiales explícitos en el PDI
Categoría III: Significados del concepto calidad	Subcategoría 1: Definición	-Definición de calidad -Significante vacío

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, para analizar el PDI-U fueron necesarias dos agendas de codificaciones, ya que, en la misma lectura se fueron tomando en cuenta tanto los fragmentos donde se presentaba explícita la palabra “calidad” como aquellos donde la palabra no aparecía de esa forma, sino de manera implícita. Esto permitió tener una perspectiva más amplia del documento, lo cual era sumamente relevante ya que, el objetivo del trabajo gira, en gran parte, a la perspectiva institucional de la UABC, y el PDI-U es su documento rector.

Tabla 7

Categorías y códigos de la E3-C e IA-C

CENEVAL	
E3-C	
Categorías	Códigos
Características	-Generalidades sobre su quehacer -Logros
Elaboración de la prueba EGEL	-Revisión y actualización -Validación -Personal involucrado -Estándares
Uso de resultados y alcances de la prueba EGEL	-Ventajas -Actualización de programas educativos -Acreditación y rendición de cuentas -Entrega de los resultados EGEL -Función de los resultados
Limitaciones de los EGEL	-Atribuciones erróneas -Interpretaciones y usos equivocados o limitados
IA-C	
Categorías	Códigos
Características	-Alcance nacional e internacional -Características generales sobre su actividad -Logros -Propósito inicial -Propósitos permanentes/actuales -Propósitos a largo plazo

Actividades del Centro	-Actividades sobre los beneficiarios -Actividades sobre prácticas en general -Actividades que incluyen a beneficiarios e instituciones usuarias
EGEL	-Reconocimientos con base en resultados EGEL -Características referentes al alcance

Fuente: Elaboración propia.

La definición de cada categoría y agenda de codificación de los textos se encuentran en el Apéndice 5.

3.5 Herramientas de intelección: postura epistemológica sobre el discurso

En esta investigación se sostiene la idea que el discurso calidad educativa varía dependiendo del contexto en el que sea -y por quién sea- enunciado. Pareciera entonces que calidad sólo adquiere un significado al contextualizarse y no en sí mismo, no obstante, tal afirmación necesita ser matizada. El matiz se puede hacer resaltando dos cuestiones: 1. La calidad es un significante vacío y flotante; 2. A pesar de ello, siempre se refiere a una cualidad o cualidades positivas.

La idea del significante vacío se recupera de Laclau (1996), quien enuncia que se trata de aquellos significantes que no tienen un significado fijo, y por lo tanto, ese vacío de significado se “llena” dependiendo de quien lo utilice; Fernández y Monarca (2018) lo interpretaron como aquellos que están sujetos a la disputa política y evocan a una plenitud ausente, un bien deseable pero que no se alcanza porque probablemente es inalcanzable y une a toda la comunidad política al identificarse con ese bien. Sin embargo, la calidad es también un significante

flotante (Laclau,1996), ya que no pertenece a un solo campo; es decir, la calidad no es exclusiva del campo educativo, político, económico o social, sino que es capaz de moverse entre distintos campos y disciplinas, de tal manera que al “moverse” de uno a otro, va dejando o adquiriendo distintos matices.

La segunda cuestión es establecer que la calidad, sin importar su carácter flotante o vacío dentro del discurso, siempre aludirá a la búsqueda de una cualidad o cualidades positiva. La calidad es un ideal, se pretende llegar a ella postula como un fin deseable, independientemente del significado dado por una persona o institución. Entonces, el matiz mencionado radica es tener en cuenta en que, independientemente de que la calidad sea un significante vacío, en el sentido de que depende del contexto, y es flotante debido a los cambios de significado que pueda llegar a sufrir dependiendo de intereses dentro de una misma comunidad, siempre conserva su valor positivo de ideal por alcanzar. En otras palabras, la importancia de esta investigación es que explora la manera en que el discurso de la calidad educativa es construido contextualmente.

Capítulo IV. Descripción y discusión de los resultados

En este capítulo se presentarán los resultados del estudio, los cuales permitieron responder a las preguntas de investigación, ya que se logró identificar la postura de cada una de las instituciones contempladas. Los textos (transcripciones de entrevistas y documentos oficiales) hacen evidente que el concepto de calidad educativa tiene un carácter tanto polisémico como de un significante vacío en el discurso.

La información de los resultados se dividió en tres apartados, en el primero se presentan los resultados descriptivos puestos a discusión con la teoría (expuesta en el capítulo II); el segundo recupera las preguntas planteadas al inicio de la investigación para darles respuesta y, finalmente, se hace un cierre del capítulo para destacar ciertos puntos respecto a los resultados.

4.1 Resultados descriptivos puestos a discusión con la teoría

Como se mencionó, en este apartado se irán presentando los datos de manera descriptiva y a la vez recuperando la teoría para discutirlos. Antes de exponer los resultados, se considera relevante mencionar que hubo temas que sobresalieron al analizar los códigos de las transcripciones de entrevistas y documentos institucionales, las temáticas se agruparon en tres: A. Qué es calidad, B. Evaluación, acreditación y los EGEL. y C. Interpretación y uso de los resultados de los PAE en los EGEL. Se resaltan como información importante, ya que predominaron en la codificación inductiva de los textos como categorías destacadas. Por esta razón, la información que se presentará a continuación se relaciona con ellos; hay que aclarar también que no son temáticas mutuamente excluyentes (por estar apoyadas en las

categorías), entre las tres hay una relación e incluso los participantes llegan a abordar las tres en una misma respuesta.

4.1.1 ¿Qué es calidad?

UABC

¿Qué es calidad en la voz de los participantes y los documentos institucionales que representan a la UABC y al Ceneval en esta investigación? Esta es una pregunta que se encuentra implícita tanto en los objetivos como en las preguntas de investigación. Para poder dar respuesta a ese cuestionamiento (bajo la mirada de lo institucional) se presentan a continuación los resultados relacionados a esa temática⁹.

Entonces, retomando, ¿qué es calidad? Los participantes brindaron valiosa información al respecto, de manera explícita respondieron cómo ellos entienden a este concepto, y algunos aspectos que se relacionan con ella. Para efectos de la discusión, inicialmente se recupera la voz de E1-U y se contrasta con la de E2-U, ya que representan a la misma institución, por lo que la información se considera complementaria para describir una visión institucional.

La E1-U, se refirió a la calidad educativa como una de las funciones principales en su coordinación, “velar por la calidad educativa”, a su vez, señaló sobre calidad lo siguiente:

⁹ Cada transcripción tiene sus líneas (renglones) numerados. En adelante, en cada cita recuperada de una transcripción de entrevista o del mensaje del exrector, se citará entre paréntesis la abreviatura del participante y enseguida se señalará el número de líneas que corresponda a la transcripción citada.

Entenderíamos por calidad en términos muy generales en ese sentido. Que nuestros estudiantes estén preparados para responder de manera pertinente, oportuna, con valores, a las demandas de un mundo global (E1-U, líns. 147- 150)

La pertinencia vinculada con la calidad no fue resaltada únicamente por la E1-U, también el E2-U hizo hincapié en ello:

Calidad es satisfacción del cliente. ¿Esto qué significa? La calidad educativa es que la formación que nosotros llevamos a los jóvenes, la formación que les damos a los jóvenes, perdón, tenga pertinencia [...] yo siempre que hablo de calidad hablo de ser pertinentes, de que sea pertinente la formación de los jóvenes (líns. 16-24).

Las citas anteriores, además de la mención a la pertinencia, pueden relacionarse con una de las posturas de calidad mencionadas en el capítulo II, la postura empresarial, pues el E1-2 compara al estudiante con un cliente (al decir que la calidad es la satisfacción del cliente). En la cita de E1-U también hay un guiño hacia lo empresarial cuando habla de satisfacer demandas “de un mundo global”.

La pertinencia es también mencionada en el PDI-U, bajo un apartado titulado “Fomentar la pertinencia y vigencia de los planes y programas”, se resalta que:

...su interés (de UABC) ha sido formar profesionales de alto nivel, capaces de producir, adecuar y aplicar conocimientos de calidad y pertinencia social. (UABC, 2015, p.59).

Asimismo, también en el PDI-U hay alusiones hacia una postura empresarial de la calidad, ejemplo de esto es el siguiente fragmento:

la política de oferta educativa pertinente con calidad y equidad estuvo encaminada a ampliar y diversificar la oferta mediante modalidades flexibles (presenciales, no presenciales y mixtas); a mantener y fortalecer la calidad de los programas educativos de licenciatura y posgrado evaluables por vía de su acreditación y/o reacreditación nacional e internacional, y a avanzar en los procesos de integración y fortalecimiento de redes académicas de docencia e investigación, con el fin de incrementar la competitividad académica y la calidad de los programas educativos a través de la cooperación con otras instituciones (UABC, 2015, p.60).

Hay que recordar que en el marco teórico se citó el trabajo de Corral (2015), en el que señalaba que los efectos del mundo globalizado impactaron en lo educativo porque a las universidades se les ha asignado la función de centros de formación de profesionales, y esto lo hacen con base en criterios de competitividad y empleabilidad. Asimismo, Gregorutti y Bon (2013) afirmaron que la educación como institución está copiando discursos empresariales en el tema de calidad educativa. Una cita de la E1-U confirma esta visión de la universidad como formadora de profesionales, sólo que ella los llama “recursos humanos”:

Tenemos, yo creo que es obligación ya de todos los mexicanos, de los bajacalifornianos de hacer las cosas bien. Hacerlas bien significa estar siempre a la vanguardia, estar un paso adelante, responder con la mayor ética y eficiencia, prontitud, con valores, con responsabilidad ante las

demandas que existen actualmente en la formación de recursos humanos. Porque somos muy pocos los que tenemos el privilegio de estar en nivel superior y en nuestras manos muchas veces están las decisiones importantes del país (E1-U, líns. 314-320).

En ese fragmento también se pueden observar algunas características de la postura con base en derechos al mencionar los valores y la responsabilidad universitaria. Ambas posturas de calidad educativa se presentan en el discurso de los participantes y en el PDI-U, no obstante, cuando se habla de acciones se refieren a lo empresarial, no hay acciones que sobresalgan sobre la postura de derechos, es decir, no queda clara la forma en la que trabajan para conseguir una formación con valores. Aun así, en el discurso los valores sí están presentes, el E2-U lo retoma, el PDI-U también:

Ahora, pero ¿qué es calidad? ¿Calidad son conocimientos? No. Calidad son conocimientos, actitudes, valores... Puede ser que tú tengas un egresado de una escuela de medicina que sea muy hábil en la cirugía, que tenga muchos conocimientos pero que a lo mejor su ética no sea buena, pues ya no hubo calidad. Tú dirías “bueno es que está muy bien formado, es un cirujano de alto nivel, tiene muy buen nivel de conocimientos”, sí, pero si es una persona que lucra con su profesión, entonces... Si nosotros decimos que tiene que tener conocimientos, aptitudes, actitudes, valores. Por ejemplo. (E2-U, líns. 229-237).

Promover la sólida formación integral de ciudadanos profesionales competentes en los ámbitos local, nacional, transfronterizo e internacional,

críticos, creativos, solidarios, emprendedores, con una visión universal, conscientes de su participación en el desarrollo sustentable global y capaces de transformar su entorno con responsabilidad y compromiso ético (UABC, 2015, p.147).

En la cita del E2-U, él reconoce que calidad no sólo son conocimientos, sino también actitudes y valores, se relaciona con lo que dice el PDI-U sobre una visión integral de la formación. A pesar de ello, predomina en su discurso la postura empresarial. El vínculo con el sector productivo es un aspecto importante para la universidad, tal y como lo mencionó la E1-U:

Toda la formación que nosotros estamos dándoles a los estudiantes es con el propósito de lograr que ellos respondan a las necesidades de un mundo globalizado donde lo que aprenden en la universidad lo usen y puedan resolver problemas y demandas actuales. No es un conocimiento del siglo pasado, es un conocimiento del siglo actual, del momento actual, donde la voz de los empresarios o los empleadores es escuchada para poder atender sus demandas y sus necesidades, ¿no? (E1-U, líns. 169-175).

En la cita anterior se ve de manera clara cómo la entrevistada resume que la formación que brindan a los estudiantes tiene como objetivo que ellos respondan a las necesidades del mundo, a demandas y problemas actuales, y destaca a la voz de empresarios y empleadores para atender sus propias demandas y necesidades. Cabe mencionar también que esa cita fue como respuesta al cuestionamiento sobre por qué es relevante para el aseguramiento de la calidad el fomentar pertinencia y vigencia de los planes y programas con el enfoque en competencias.

Por su parte, el E2-U menciona a la calidad como el cumplimiento de estándares, a la vez que continúa haciendo énfasis en lo empresarial:

Vas a encontrar una serie de definiciones de calidad, si esto lo llevas a calidad educativa vas a encontrar qué es calidad. Finalmente, la calidad a veces... Se confunde el término, por ejemplo, a veces dicen “es que es buena o mala calidad”, la calidad se tiene o no se tiene, para empezar. No es buena o mala calidad. Lo que puedes tener son altos estándares o bajos estándares de calidad.

Es un tema importante el que toca el participante, ya que, en el marco teórico se habló de una discusión aún vigente sobre cómo se evalúa la calidad educativa; existe una crítica sobre la evaluación a través de estándares. Magaña, Aguilar y Aquino (2017) aseguraron que no hay un acuerdo universal para evaluar calidad, por lo que querer evaluarla con mismos estándares para todas las IES parece limitado.

Otro aspecto asociado con la calidad mencionado en el marco teórico fue la relevancia del contexto, cómo éste influye en lo que puede llegar a ser entendido como calidad. El E2-U abordó el tema afirmando que calidad iba a significar algo distinto dependiendo de la IES:

Por ejemplo, “Tec” de Monterrey habla de que los alumnos... Se impulsa mucho que sean empresarios, el emprendimiento. Existe la UDLA que es en las américas y te dice “yo no formo empresarios, yo formo líderes de altos ejecutivos para las empresas”, ¿me explico? Entonces acá el “Tec” de

Monterrey, si no logran que ellos sean empresarios, no están cumpliendo con su misión y la UDLA forma ejecutivos, si cumple con eso, sí está cumpliendo con esa definición de calidad que ellos externan. Entonces habrá que ver, depende de cada institución que tú definas qué sea para ti los elementos de calidad (E2-U, líns. 240-248).

Entonces, según la perspectiva del E2-U, según el contexto de cada universidad, definirá los elementos de calidad. Añadió que esas diferencias son justamente una ventaja, un aspecto positivo, así cada universidad ofrece algo distinto, de lo contrario, formarían personas idénticas:

Yo creo que la riqueza de las universidades es que no todos formamos personas idénticas, pues. Si formáramos todas personas idénticas pues seríamos como clones. Las universidades siempre tienen ciertos matices y ciertas características y bueno, finalmente yo no puedo esperar que la calidad en mi estudiante sea lo que establece la universidad de Sonora, por ejemplo, porque es otro contexto, es otra institución, es otra entidad, tal vez otras necesidades, entonces finalmente habrá que definir cuáles son esos elementos con los que yo voy a determinar si alcanza la calidad o no se alcanza. (E2-U, líns. 253-261).

Eso último lleva a comentar que en el PDI-U, al analizar el documento completo, se pudo observar que no se ofrece una definición de lo que es calidad; la palabra como tal, aparece 128 veces, sin embargo, no hay una postura de calidad de forma explícita; sólo en una ocasión:

Asimismo, debe garantizar que los servicios educativos que oferta sean de buena calidad, es decir, que a través de ellos los estudiantes adquieran conocimientos y competencias que les ayuden a integrarse al mundo del trabajo, así como a desempeñarse exitosamente en la sociedad y a lo largo de su vida (UABC, 2015).

Hay otros apartados donde, como se dijo, se menciona la calidad, pero no para explicar qué es, sino como una finalidad de la institución, como algo que se debe alcanzar, evaluar y asegurar. Un ejemplo es el siguiente:

[...] fortalecer los esquemas y programas vigentes de vinculación de la UABC con la sociedad, el mercado laboral y con los egresados, así como consolidar un eficiente y eficaz sistema de gestión para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los programas académicos y administrativos (UABC, 2015, p.6).

Como se puede observar, se habla del aseguramiento de la calidad, en programas e incluso académicos y administrativos. En el PDI-U sí se describen estrategias relacionadas con la calidad, hay apartados dedicados a exponerlas; no obstante, no se expresa ninguna visión sobre lo que es calidad en cada caso, ¿qué hace aun programa “de calidad” además de los estándares determinados por los organismos evaluadores y acreditadores? ¿Qué es un académico o un administrativo “de calidad”? No hay una postura de calidad subyacente a esas preguntas.

La transcripción del exrector en el MR-U, por haber sido tomada de un mensaje que hizo públicamente, no tiene una respuesta directa a cuestionamientos puntuales (como en el caso de las entrevistas a los otros participantes), sin embargo, se puede interpretar su postura sobre la calidad educativa y cómo él la entiende a través de las acciones y reconocimientos que resalta al hablar de calidad en la institución. Por ejemplo, en las siguientes citas:

La semana pasada Times Higher Education (THE), una de las rankeadoras de universidades más importantes del mundo, acaba de emitir la lista de las 1,100 mejores universidades del mundo en donde por segunda ocasión consecutiva aparece la UABC. (MR-U, líns. 105-108).

Yo quiero decirles el día de hoy, jóvenes, profesores, profesoras, que esta universidad ha hecho un esfuerzo muy importante por muchos años, por décadas, y hoy eso lo estamos cosechando al lograr que toda nuestra oferta educativa tenga reconocimiento de buena calidad. (MR-U, líns 99-102).

...enarbolamos como una de las metas principales de esta gestión lograr la acreditación del 100% de nuestros programas educativos. A 4 meses de terminar esta gestión, yo les puedo decir que solamente nos falta un programa educativo. (MR-U, líns. 42-45).

En los fragmentos anteriores se muestra el sentido de logro que el exrector asocia con calidad, para él, calidad es un logro, y como tal, busca que sea reconocido por instancias externas. La importancia que le da al reconocimiento de “buena calidad” permea en todo su discurso. Por lo anterior, la prioridad de su

gestión como rector fue lograr la acreditación de todos los programas, para que así “la buena calidad” quedara constatada de manera oficial por los organismos correspondientes a cada programa educativo.

Ceneval es la otra institución cuya perspectiva de calidad fue tomada en cuenta por el interés de la UABC en incrementar los resultados de sus PAE en los EGEL. Contrario a lo presentado de UABC, Ceneval, al ser un centro dedicado a la elaboración de pruebas, refleja una postura clara de calidad. Tiene lógica que sobresalga una postura empresarial (ya que ellos mismos son una empresa); sin embargo, sigue siendo un centro que se desenvuelve en el ámbito educativo, por lo que es importante conocer más sobre su visión de calidad.

CENEVAL

Nuevamente la pregunta es, ¿qué es calidad? Ahora se presenta la postura de Ceneval, considerando la participación de la E3-C y de los documentos IA-C. Hay tres ocasiones en las que la participante habló de la calidad educativa, en la primera respondió al cuestionamiento de a qué necesidad responde el centro:

Contribuir a mejorar la calidad de la educación media superior, superior y programas especiales mediante evaluaciones externas de los aprendizajes logrados en cualquier etapa de los procesos educativos, de manera independiente y adicional a las que llevan a cabo las instituciones educativas.
(E3-C, líns. 17-20).

Es así como la calidad educativa se presenta como una consecuencia de la evaluación externa. Reforzando esa idea, la E3-C afirma que contribuyen a la mejora de la calidad:

Somos una fuente de información indispensable para medir los niveles de aprendizaje alcanzados por estudiantes y egresados; y así contribuir a mejorar la calidad de la educación. (E3-C, líns. 31-33).

En la tercera mención que la participante hizo de calidad, es donde da a entender de manera más directa lo que se entiende por calidad educativa; relaciona el concepto con lo que son los estándares:

Los estándares no son más que los niveles mínimo y máximo deseados, o aceptables de calidad que debe tener el resultado de una acción, una actividad, un programa, o un servicio. En otras palabras, el estándar es la norma técnica que se utiliza como parámetro de evaluación de la calidad. (E3-C, líns. 85-88).

Hay que aclarar que esa fue la respuesta que dio ante la pregunta de qué era un estándar, fue la participante la que decidió incorporar el tema de la calidad para decir que justamente el estándar es el parámetro que permite evaluar la calidad. No lo aclara como tal, pero se entiende que se refiere a los estándares Ceneval, los que emplea en sus pruebas.

Los IA-C reafirman la idea de la relación evaluación-calidad, reiterando que la primera lleva a la segunda, como una relación ineludible, que la evaluación es la vía que conduce a la calidad. Esta idea es reforzada cuando describen los EGEL

(tema que se expondrá más adelante) y cuando hablan del mismo proceso y calidad de sus pruebas como medios para mejorar la educación:

La misión del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval) es contribuir a la mejora de la educación mediante la aplicación de evaluaciones válidas y confiables que ayuden a la toma de decisiones fundamentadas. Para lograrlo se ha buscado ofrecer instrumentos y servicios de alta calidad, contar con una organización sólida y eficiente y con una normativa que propicie una labor apegada a las mejores prácticas (IA-C, líns. 156-161).

Los párrafos anteriores no fueron los únicos donde se habla del tema de calidad, no obstante, el resto se relacionan con los dos temas de los apartados siguientes, por lo que se decidió retomarlos más adelante porque, como se mencionó, los temas no son mutuamente excluyentes. La calidad educativa es un tema que seguirá emergiendo en otras citas de los entrevistados y en los documentos oficiales.

4.1.2 Evaluación, acreditación y los EGEL

UABC

De alguna forma ya se han tocado los temas de evaluación, la acreditación y la evaluación al egreso a través de los EGEL, pero este apartado presentará de manera puntual los resultados que los abordan a profundidad. La E1-U presenta este tema de la evaluación y acreditación de la siguiente manera:

Aunado a este proceso de velar por la calidad y la pertinencia pues va todo un trabajo que tiene que ver al acompañamiento de los procesos de la acreditación de estos programas, la acreditación por organismos nacionales básicamente, están dentro de lo que es el COPAES, el Consejo para la Acreditación de los Programas Educativos o de los CIEES, los Comités Interinstitucionales de la Calidad. (E1-U, líns. 41-46).

La participante relaciona los procesos de evaluación y acreditación como estrategias que permiten seguir velando por la calidad. Reiterado en las siguientes líneas:

Los procesos de acreditación son parte de lograr la calidad de los, de la calidad educativa. Los procesos de acreditación tienen como antecedente una autoevaluación, entonces esa autoevaluación permite retroalimentar el programa y saber en qué estamos bien o cuáles son las áreas de oportunidad. (E1-U, líns. 223-226).

Es una gran tarea la que se le asigna a los organismos acreditadores, la participante dice que eso les permite si están o no haciendo bien las cosas. En el MR-U también el exrector habla de la importancia de la evaluación:

Es difícil saber cuándo estamos cumpliendo con los parámetros de calidad, si nosotros recurrimos a la autoevaluación es muy probable que seamos autocomplacientes, por eso uno de los mecanismos que tenemos para saber si realmente estamos haciendo las cosas bien es recurrir a la evaluación, pero recurrir a la evaluación externa. Hoy en día las universidades no

solamente estamos evaluando programas educativos de manera permanente, se están evaluando nuestros profesores a través de un programa que dirige la Secretaría de Educación Pública que se llama programa para el desarrollo docente mejor conocido como El PRODEP. También se evalúan nuestros investigadores cada determinado número de años en donde se evalúa la calidad en la investigación que están realizando y ello les permite estar reconocidos o no en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). (MR-U, líns. 85-96).

En cuanto a la evaluación, los datos se concentraron en la evaluación al egreso, específicamente de los EGEL. Al respecto, los entrevistados de UABC sostuvieron lo siguiente:

Lo que yo si te pudiera decir, en términos muy generales, es que es importante evaluar pero que esas valoraciones son nacionales. Son nacionales y que muchas veces no obedecen a los contextos de la diversidad del país, pues, de la diversidad y necesidades del país. Entonces, son importantes porque te das cuenta si los egresados o los futuros egresados tienen realmente las competencias que se dijeron que deberían de tener. Pero, yo te comento, mi opinión al respecto es que esos exámenes a gran escala que son nacionales, a veces no obedecen al contexto de la diversidad del país ¿no? Como son muy centralizados. (E1-U, líns 209-217).

[...] desgraciadamente estos exámenes, para mi gusto, no evalúan, miden. Y finalmente la medición es una parte de una evaluación, pero yo no creo que...

Son reactivos y lo que están haciendo pues es medir. Aunque se diga que es una evaluación, yo creo que sigue siendo una medición. (E2-U, líns. 78-81).

Se podría decir que la anteriores son críticas a los EGEL por parte de los entrevistados, si nos quedáramos con esa visión, pensaríamos que no están de acuerdo; no obstante, en el PDI-U se presenta un compromiso formal por aumentar los resultados en esa prueba, confiando en la valiosa información que brindan sobre sus programas y PAE:

El Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), como señalan los documentos técnicos de cada examen, ha sido diseñado para reconocer si los egresados de una licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para iniciarse eficazmente en el ejercicio profesional, es decir, se identifica lo fundamental del ejercicio de una profesión y se reúne en una evaluación (UABC, 2015, p.63).

Incluso el E2-U dice que los EGEL sí tienen una importancia:

Ahora, ¿por qué es importante un examen de egreso? Porque eso nos va a retroalimentar a nosotros finalmente qué tan bien formamos al alumno en los temas que nosotros consideramos, si alcanzó las competencias, si es que el examen de admisión es capaz de evaluar competencias como tal. Si en ocasiones este examen es un examen externo pues todavía tiene una visión más independiente de (no se entiende). Por ejemplo, cuando tú puedes comparar alumnos en un examen EGEL, el examen EGEL es un referente, pudiera haber alguien que, alguna institución en México que aplicara otro

examen y que nosotros lo pudiéramos aplicar, bien, luego tú comparas tus alumnos, tus egresados con otros, puedes tener un referente. (E2-U, líns. 54-63).

Antes, se vio que este participante habló de que esas pruebas no evalúan, sino que miden; aun así, declaró que los EGEL son un referente para poder compararse con otras universidades. Aparentemente, ambos entrevistados de UABC manifestaron una parte crítica hacia los EGEL, pero en la interpretación y uso de los resultados, el E2-U resalta las bondades de la prueba y la E1-U decidió no ahondar en el tema. Esto se detalla en el siguiente apartado. Esto hace alusión a lo mencionado por Gautier (2007) sobre cómo la postura utilitarista ha hecho que la calidad se entienda como un resultado medible, lo cual afecta a la comprensión de un significado más completo del concepto.

CENEVAL

La información sobre los EGEL por parte de Ceneval se concentra en, por supuesto, resaltar lo positivo de la prueba. Hay una parte donde se le pregunta a la E3-C sobre las ventajas y desventajas de los EGEL y responde que no hay desventajas, y se concentra en lo positivo.

Los EGEL son pruebas a gran escala. Se aplican a nivel nacional y se construyen especializados por carrera profesional, que tienen como propósito identificar la medida en que los egresados (o quienes están a punto de egresar) de la licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades

esenciales para el inicio del ejercicio profesional en el país. (E3-C, líns. 123-126).

En última instancia, el EGEL constituye un mecanismo de protección para la sociedad, en tanto que brinda información válida y confiable, adicional a la que ofrecen las instituciones educativas por medio de los títulos y certificados profesionales correspondientes, sobre los individuos que son competentes para iniciarse en el ejercicio de la profesión. (E3-C, líns. 148-152).

En los IA-C se apoya esta información:

Los EGEL fueron hace dos décadas la razón de ser del Ceneval. Hoy en día son un hito en el sistema educativo mexicano y de alguna manera también lo son en el mundo. Los EGEL llaman la atención por su fuerza para proporcionar información confiable acerca de las competencias esenciales que debe poseer un estudiante que está por egresar e integrarse al ámbito laboral y a la vez por su representatividad y fácil aplicación. (IA-C, líns. 179-186).

En parte, es cierto lo que se dice en el párrafo anterior, ya que la teoría menciona que los EGEL fueron “la razón” de Ceneval ya que, surgieron en la época en la que tomó fuerza el Estado Evaluador, los discursos de calidad y la rendición de cuentas. Hay que recordar que fueron unos de los ejes centrales de las políticas de modernización de la educación superior en México justificado en la preocupación acerca de la mejora y aseguramiento de la calidad; la cual debía ser constatada a través de la evaluación y la rendición de cuentas (Buendía, 2007).

4.1.3 Interpretación y uso de los resultados de los PAE en los EGEL

En esta temática en particular se encuentran opiniones contradictorias entre el E2-U y la E3-C, incluso entre ésta última y los documentos de su institución. La manera de interpretar los resultados parece no estar clara al contrastar lo que cada participante considera que pueden interpretar con los EGEL.

El E2-U, sobre el uso e interpretaciones de los EGEL, habló lo siguiente:

A final de cuentas el hecho de que tus egresados obtengan un resultado sobresaliente pues es prestigio para la propia carrera. Te refleja qué tan bien, en qué nivel está la formación de tus egresados, que es un buen nivel de formación. Y segundo, le da prestigio al programa educativo y le da prestigio a la universidad, desde luego, es fundamental. Todas las universidades una vez que tienen conocimiento de alto rendimiento en Ceneval lo presumen en la comunidad, ¿por qué? Porque al final de cuentas es algo que muestra mucho del buen trabajo que se ha hecho en formar a los jóvenes. (E2-U, líns. 179-186).

Por prestigio. Primero porque te habla de la calidad educativa que estamos brindando y de que estamos cumpliendo con nuestra misión en calidad y segundo porque también fortalece el prestigio de la universidad; y si tú le sumas que tienes una universidad que es reconocida por los rankings internacionales, si le sumas que los programas educativos están acreditados, si tú le sumas que tienes algunas certificaciones particulares y tú le sumas que los alumnos obtienen un nivel alto de Ceneval, bueno, si tú sumas estos elementos puedes asegurar que en lo institucional, que a nivel de unidad

académica, a nivel de programa educativo y nivel de egresados, la formación, la educación que brinda la universidad es correcta. (E2-U, líns. 190-199).

Como se puede observar, el participante interpreta que los EGEL dan información sobre la formación de los PAE. Los EGEL, al no ser una prueba curricular, difícilmente podrían hablar de toda una trayectoria académica del egresado, en última instancia lo que sí podrían hacer es hablar sobre las competencias específicamente aunadas al ejercicio profesional, y, como se ha expuesto, todo con base en estándares definidos por Ceneval para una prueba nacional, no es una prueba hecha para la universidad. Al cuestionar a la E3-C sobre el tema, ella apuntó lo siguiente:

Como tal no hay desventajas, pero los resultados de los EGEL: no pueden considerarse, en ningún caso, como indicador único para obtener conclusiones sobre la calidad de programas o modalidades educativos ni, por ende, sobre la calidad de las propias IES que los administran. En todo caso, dichos datos deben verse como complementarios en un sistema de evaluación institucional. no deben ser elementos para el Ranking de IES. (E3-C, líns. 196-200).

No obstante, la enorme riqueza de la información que se genera con base en los resultados que obtienen los egresados de las IES en los EGEL, estos no deben considerarse como indicadores suficientes para obtener conclusiones sobre la calidad de los programas o modalidades educativas ni, menos aún, de las IES que las administran. En todo caso, estos resultados deben verse como indicadores complementarios de los demás que recogen y aportan las

IES en sus procesos de evaluación interna e interinstitucional. (E3-C. líns. 204-209).

Hasta aquí los resultados podrían indicar que es la UABC (y las IES en general) la responsable de estar haciendo una mala interpretación y uso de resultados en los EGEL y que Ceneval se deslinda de esto. No obstante, la misma participante de Ceneval también da a entender que los EGEL pueden aportar información acerca de la calidad de la formación y del egresado:

Entre las ventajas destacan: Conocer el resultado de su formación en relación con un estándar de alcance nacional mediante la aplicación de un examen confiable y válido, probado con egresados de instituciones de educación superior (IES) de todo el país. Conocer el resultado de la evaluación en cada área del examen, por lo que puede ubicar aquéllas donde tiene un buen desempeño, así como aquéllas en las que presenta debilidades. Beneficiarse curricularmente al contar con un elemento adicional para integrarse al mercado laboral. (E3-C, líns. 177-182).

Otro uso equivocado sería pensar en que, con base en los resultados en dicha prueba, se considere modificar el currículo de las IES; no obstante, y aunque en algún momento dice que esto no debería ocurrir, la E3-C lo resalta como algo positivo, usando de ejemplo lo que ha ocurrido con uno de los EGEL que coordina:

De los dos exámenes que coordino, el EGEL en [información omitida para mantener el anonimato del participante] ha servido de referencia para que

algunas IES revisen, modifiquen o actualicen sus planes y programas de estudio. (E3-C, líns. 156-158).

En los IA-C también se refuerzan estas ideas de hablar de la calidad de la formación y del egresado, entre lo que se permite conocer a través de los EGEL, se destaca lo siguiente:

- Valorar tendencias de efectividad de los programas educativos a lo largo del tiempo.
- Identificar fortalezas y debilidades de los planes curriculares.
- Determinar la elegibilidad de los estudiantes para estudios posteriores.

(IA-C, líns. 140-145).

Apuntes teóricos han señalado la gravedad de afirmaciones como las presentadas en esos tres puntos. Andión (2007) expresó que, con el afán de medir la calidad de los servicios educativos, se utilizan indicadores confusos y que poco aportan a la tarea de reflejar lo que realmente es calidad. Confunde el que Ceneval mencione el poder hablar de aspectos curriculares a través de la prueba EGEL porque no es elaborada con base a ningún currículo, por ende, no puede hablar de la calidad de programas ni mucho menos de PAE, la prueba no evalúa personas.

Otro riesgo que está en juego para muchas universidades públicas es la pérdida de autonomía, pues se han establecido formas de control de los resultados obtenidos en pruebas realizadas a las universidades (Kehm, 2011), la prueba EGEL podría ser una de las causantes de ello. La razón es que las universidades, para obtener mejores resultados en la prueba, podrían caer en una modificación

curricular de sus planes de estudio para lograrlo. Ya se ha comprobado que existen “evaluaciones sesgadas, parciales, podrían estar influyendo en la devaluación de un currículo que constituye una propuesta global e integral de socialización, de desarrollo del sujeto” (Monarca, 2012, p.168).

4.2 Las preguntas de investigación

Con base en la información de los resultados del apartado anterior, a continuación, se presentan las orientaciones a las respuestas de las preguntas de investigación expuestas en el planteamiento del problema de la investigación.

4.2.1 Pregunta general

¿Cuál es la perspectiva institucional de UABC sobre la calidad educativa al egreso considerando su interpretación de los resultados de sus PAE en los EGEL?

La relación de los resultados de los EGEL con la calidad educativa, para la UABC, es una referencia directa; es decir, altos puntajes son entendidos como un reflejo que la oferta educativa que ofrece, incluyendo a los mismos programas de estudio, son “de alta calidad”. Es cierto que en el PDI-U se representan muchas líneas de acción encaminadas al cumplimiento de la calidad, pero los EGEL adquieren un gran peso al ser la única prueba al egreso de la licenciatura, la universidad no tiene otra manera de comprobar si sus PAE egresan con las competencias necesarias para insertarse eficazmente en el mercado laboral.

La primera parte de los resultados permitió identificar una conexión con el marco teórico, incluyendo una pregunta que permea la investigación: ¿qué es

calidad? Tanto en los documentos oficiales de ambas instituciones como en las transcripciones de los participantes se pueden observar respuestas al respecto.

Se puede observar que en las visiones institucionales se comparten algunos aspectos, como el aseguramiento de la calidad como prioridad; no obstante, es mucho más amplia la visión de la universidad, pues Ceneval se concentra en aspectos muy concretos relacionados con la elaboración de pruebas, lo cual se entiende ya que es su principal actividad. Por lo tanto, se corrobora que, dependiendo del sujeto, lo que se entiende por calidad varía, así como sus dimensiones. Gorostiaga, Pini y Cambours (2018) lo señalaron así, que el concepto de calidad educativa es polisémico, por lo que depende del actor social que lo asigne y requiere ser contextualizado debido a que está sujeto a intereses y condiciones particulares.

Al estar influenciado por intereses particulares y un contexto específico, es importante entonces dejar claro que tanto la UABC como el Ceneval, efectivamente comparten intereses y un contexto, la relación entre estas instituciones se vislumbra en lo que entienden por calidad: la relevancia de un reconocimiento hacia la misma. Ceneval es una institución que, a través de los resultados de los PAE en la prueba EGEL, otorga un reconocimiento a la calidad, el cual es el Padrón EGEL. La UABC (y el resto de las IES donde se aplican los exámenes de egreso del Ceneval) forma parte de esa dinámica y da relevancia a ese tipo de distinciones.

Como se recordará, en el marco teórico se presentaron dos posturas de calidad: una con base en derechos (derechos humanos, derecho a la educación) y una perspectiva empresarial. Las convergencias entre la UABC y el Ceneval fueron

claras respecto a la última postura; sin embargo, la primera postura no está presente en el discurso de Ceneval (aspecto que se retoma en el apartado de divergencias).

Fernández y Monarca (2018) señalaron que una de las características de una postura empresarial en educación invita a pensar en un bien o servicio, a esto se suma el énfasis en la competitividad y logros esperados, así como otros discursos empresariales como la calidad relacionada a la mejora continua (Gregorutti y Bon, 2013).

La UABC y el Ceneval comparten estas características, pues como lo señala E2-U, la calidad es concebida como “satisfacción del cliente” (un cliente al que se le presta un servicio que es la educación), la competitividad y logros esperados están relacionados con la evaluación al egreso, la cual enfatiza los puntajes en las pruebas, aspecto que retoman las IES para comparar entre ellas el logro de sus PAE.

La empleabilidad es otro tema en común entre las instituciones. Para la universidad es importante como parte de la formación que ofrecen que ésta les brinde lo necesario a los estudiantes para que, al egresar, puedan insertarse al mercado laboral de manera exitosa, lo cual está expresado tanto por los participantes como en el PDI-U. Por su parte, en los IA-C se estipula que los exámenes de egreso están diseñados para identificar si el recién egresado de una licenciatura cuenta con los conocimientos y las habilidades necesarios para iniciarse eficazmente en el ejercicio de la profesión.

El aspecto de la empleabilidad dentro de una postura de calidad implica que la Educación Superior sea vista como una inversión en capital humano que trae beneficios al individuo y a la sociedad (Vila, 2003), en este sentido, las IES funcionan como herramientas para el desarrollo, progreso y prosperidad económica (Mollis, 2014). El que UABC tenga este discurso está ligado a resaltar que uno de sus objetivos es precisamente contribuir a la economía del país y demandas del mundo global (reiterado por la E1-U).

Las divergencias sobre qué entienden por calidad la UABC y el Ceneval están relacionadas con la ambigüedad del concepto y la contextualización requerida. Algunos autores resaltaron la complejidad del término, por ejemplo: Márquez (2014) señaló que es complejo porque, para que la educación sea considerada “de calidad” debe cubrir condiciones, mientras que Vergara, Suárez y Miranda (2014) justificaron que la calidad es compleja porque no refleja las distintas realidades educativas.

Debido a que la UABC y el Ceneval son instituciones de distinta índole, no se espera que su visión de calidad sea exactamente la misma ni que comprenda las mismas dimensiones. Aunque existen similitudes en las perspectivas, las instituciones reflejaron en los resultados lo dicho por Salas (2013), que la calidad es un concepto polivalente que podría abarcar tanto competencias como saberes, asociarse al desarrollo humano o ir más allá del sector productivo.

Entonces, con referencia en lo conceptual, se puede afirmar que las discrepancias discursivas se deben principalmente al quehacer propio de las instituciones; distinto a lo que quizás habría ocurrido si se estuvieran comparando

dos IES. No obstante, al tratarse de instituciones de distinta naturaleza, las discrepancias eran esperadas en este punto.

4.2.2 Preguntas específicas

¿Cuál es la postura discursiva sobre calidad educativa de UABC y el Ceneval?

La UABC, en el PDI, presenta una postura de calidad educativa donde ésta es polisémica y a la vez significativa vacío. Sus participantes, por otro lado, sí expresaron sus posturas, la primera se apegó a lo institucional, a que calidad está relacionada al deber ser estipulado en el PDI; mientras que el segundo participante refirió a una postura empresarial de la calidad.

¿Cuáles son los puntos en los que las instituciones convergen y discrepan considerando sus posturas de calidad?

Las instituciones convergen en cuanto a que la calidad educativa puede ser evaluada a través de los EGEL, seguramente los motivos e intereses son distintos, pero la convergencia está en que, al menos en el discurso, la calidad educativa puede ser medida. No obstante, la discrepancia está en el uso e interpretación de los resultados, dentro de UABC se encuentran las dos opiniones: que se puede hablar de la formación y de la calidad de los programas; y que al mismo tiempo es limitado. En Ceneval la E3-C niega que se pueda hablar de la calidad de los programas y la formación, pero luego argumenta que sí, que incluso se le ha considerado para modificaciones curriculares en algunas IES usuarias.

4.3 Cierre del apartado

Los apartados presentados han permitido identificar posturas que definen la perspectiva de calidad educativa. Lo que se puede observar de manera general es una falta de definición del término; también que no se presentan las posturas de calidad (empresarial o con base en derechos humanos) como visión única, sino que los discursos de ambas se coexisten en, no en una postura formada por ambas, sino como posturas independientes que complementan ideas respecto a la calidad.

Entre qué son los EGEL y qué se puede interpretar a través de los resultados que obtienen los PAE hay una discusión importante, ya que la información parece contradictoria, no entre las instituciones solamente, sino dentro de las mismas parece no haber una congruencia discursiva del papel de los resultados y del uso que se les debería dar.

Se dio respuesta a las preguntas de investigación; no obstante, en el siguiente apartado de conclusiones se retoman los temas, ya que se dará respuesta a los objetivos y estos tienen relación con las preguntas. Se considera que la información de este capítulo sirva como puente para abordar las conclusiones y poder determinar que sí se cumplieron los objetivos de la investigación.

Capítulo V. Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones de esta investigación, haciendo énfasis en los objetivos del estudio (expuestos en el Capítulo I) y en las aportaciones al campo del conocimiento (declaradas en la Introducción de este trabajo). Por lo tanto, la distribución de los temas que se abordarán a continuación, fue diseñada para responder lo anterior. Primeramente, se presenta la respuesta a los objetivos del estudio, posteriormente se encuentran las limitaciones de la investigación, y finalmente, se describen aportaciones, reflexiones y nuevas preguntas que surgieron a partir del análisis sobre el tema de la calidad de la ES.

5.1 Respuesta a los objetivos

Los objetivos de la investigación fueron puntos fundamentales que guiaron el trabajo para poder enfocarlo en aquello que queríamos averiguar. Fueron tres los objetivos específicos que se establecieron para poder llegar al cumplimiento del objetivo general. Se considera que se consiguió atender a los objetivos y a continuación se detalla la forma en que fueron cubiertos. Cabe mencionar que se retomaron nuevamente algunas citas de los resultados y sustento teórico del Capítulo II para poder contextualizar y entender el por qué, de algunos de los hallazgos encontrados. Se empezará con los objetivos específicos y finalmente se presentará el objetivo general.

5.1.1 Objetivos específicos

Realizar el análisis de textos institucionales de UABC y el Ceneval para identificar la postura discursiva sobre la calidad de la educación de ambas instituciones.

Es verdad que tanto en el título de esta investigación como en el objetivo general se resalta el propósito de analizar la perspectiva institucional de la UABC. No obstante, se decidió incluir también al Ceneval para poder responder al tema de los usos e interpretaciones de los resultados de los PAE en los EGEL. Por lo tanto, identificar la postura discursiva de ambas instituciones abonaba en gran medida al objetivo general, por ello este objetivo específico fue de suma importancia.

Ahora bien, este objetivo se respaldó en el análisis de textos institucionales, los cuales, como ya se mencionó, fueron el PDI-U y el IA-C. En el capítulo de resultados se mostraron las características de estas posturas de calidad educativa. Para la UABC, según el PDI-U, la postura en cuanto a definición del concepto calidad, no se presenta de forma explícita, el término es frecuente a lo largo del documento, pero como un significante vacío. No obstante, lo que sí se pudo evidenciar a través de la codificación del PDI-U en la que se excluyó la regla de buscar las menciones directas de la palabra calidad, fue que, de manera implícita, sí están presentes los elementos que resultan clave para que la universidad pueda llegar a ofrecer una “educación de calidad”.

Entre los elementos implícitos para definir qué es calidad para la UABC, destacaron dos: a) cumplir con las políticas educativas de ES y b) la obtención de reconocimientos (en rankings, acreditaciones, resultados en evaluaciones como los

EGEL). A su vez, entre estos dos, la categoría que desplegó una mayor información y que tiene más presencia discursiva en el PDI-U fue la de políticas para la calidad. Este descubrimiento deja ver el peso político que tiene el discurso de calidad en el ámbito educativo, lo que traduciría Amador (2008) como una intervención del Estado. Hay que recordar que desde el año 2004, Grediaga, Rodríguez y Padilla ya señalaban que las políticas públicas en América Latina estaban entradas principalmente en dos aspectos: en primer lugar, en la calidad; y en segundo, en la evaluación. Después de 15 años, la situación parece no haber cambiado mucho. La importancia de la obtención de reconocimientos oficiales está ligada a otro tema que se discutió en el marco teórico, la rendición de cuentas; la cual, también atiende a otra de las orientaciones de la política educativa. No debe extrañar que, el discurso del PDI-U sobre la calidad esté sustentado en temas de política educativa, porque, como menciona Plá (2018), la calidad se ha constituido en un concepto que tiene una “capacidad para fundamentar políticas educativas de gran calado” (p.15).

Dentro de la categoría de políticas para la calidad, destacó la subcategoría de postura empresarial de la calidad, pues en el PDI-U se hace mucho hincapié en la vinculación y atención al sector productivo, desarrollo económico y de la región, estándares, financiamiento interno y externo, el mercado laboral, infraestructura e internacionalización. En segundo lugar, se presentaron temas como la evaluación y la acreditación, los cuales corresponden a las políticas de rendición de cuentas.

Lo anterior no quiere decir que la postura de la calidad con base en derechos esté ausente en el PDI-U, porque también se pueden identificar vinculados a esta perspectiva, tales como: la preocupación por el bienestar del estudiante y su

desarrollo personal, el bienestar de la sociedad, la atención a la cobertura, el desarrollo integral y el fomento de valores. Sin embargo, estos temas en el PDI-U fueron abordados de manera muy general y no queda claro de qué manera se atiende a esas preocupaciones, cosa que no sucede con los temas de la postura empresarial, para los cuales hay planes de acción detallados; e incluso, descripción de los avances hasta la fecha de publicación del documento (2015).

En conclusión, la postura de calidad educativa de la UABC contenida en el PDI-U, está orientada a atender a políticas de evaluación y rendición de cuentas. A su vez, resalta una perspectiva empresarial al poner énfasis en el discurso de las competencias y la competitividad, así como el de una educación orientada a resultados. De esta forma, con base en el análisis del PDI-U, es evidente que la mayor parte de los esfuerzos de la universidad se destinan a cumplir con una agenda política.

Respecto a la postura de Ceneval, hay que iniciar diciendo que corresponde con la función para la que fue creado el centro, es decir, con la rendición de cuentas, ésta es un discurso presente en su perspectiva institucional. De esta forma, los documentos institucionales, en este caso el IA-C, estable que desde que se fundó Ceneval en 1994, la intención fue tener instrumentos robustos y confiables que permitieran tener evidencia de la calidad de la ES en México, ya que antes de ese año no se disponía de otras herramientas para la comparación de resultados educativos entre las distintas zonas del país. En este sentido, sí es clara la postura de Ceneval en los documentos oficiales e incluso, se pudo advertir parte de ella

incluso antes del análisis de textos. Entonces ¿por qué profundizar sobre la postura de Ceneval?

La respuesta a la pregunta anterior es simple. El análisis detallado de los documentos de Ceneval explica una parte del por qué la UABC desde su postura institucional sostiene argumentos sobre la competitividad; e incluso, en párrafos siguientes, también se verá cómo estas ideas llegan a los participantes. Ceneval es claro en cuanto a sus intenciones de comparar instituciones, es una de sus posibilidades y propósitos, que las universidades se “midan” con otras con base en los resultados de las pruebas que realizan. Específicamente, orientando esto a los EGEL, éstos funcionan como evaluación externa de los PAE, y también como certificación, ya que es una de las modalidades de titulación a la que el sustentante podría optar siempre y cuando sus resultados sean favorables.

La postura de calidad de Ceneval, a través del IA-C, se resume en aspectos como estándares, resultados, competencia y competitividad; por lo que se entiende que la calidad educativa es algo que se puede medir, por ejemplo, la calidad al egreso a través de los EGEL. En conclusión, la postura de Ceneval también está encaminada a la respuesta de políticas y ligada a lo empresarial. Era importante llegar a esta afirmación ya que, hay que tomar en cuenta la influencia que tiene la evaluación sobre las universidades, esta prueba sólo da cuenta de la calidad educativa desde una postura, la empresarial; por lo tanto, no es posible argumentar que es suficiente para hablar de la calidad de una institución como UABC, la cual, como se vio, también expresa una preocupación por aspectos relacionados con la postura con base en el derecho a la educación y derechos humanos.

Analizar las transcripciones de entrevistas realizadas a representantes de UABC y Ceneval con la finalidad de identificar sus posturas discursivas sobre la calidad educativa.

Este objetivo específico podría decirse que tiene intención similar al anterior, pero difiere en algo muy importante, en que la postura de calidad, en este caso, fue con base en la voz de representantes de las instituciones, de la UABC y como del Ceneval. Se consideró relevante para el estudio no limitarse a la postura institucional vista desde documentos oficiales, sino que también se tenía que incorporar lo que personas que laboraban en las instituciones tenían que decir.

Sobre la UABC, se pudo observar que los testimonios tanto de la E1-U como del E2-U, apoyan una postura con énfasis en dar respuesta a políticas de calidad; por su parte, la E1-U resaltó la evaluación y la acreditación, mientras que el E2-U se enfocó en la postura empresarial al destacar temas como la importancia de la comparación entre universidades y el prestigio a través del reconocimiento. Por otro lado, la E3-C se alineó al discurso de calidad institucional de Ceneval.

A manera de resumen sobre la perspectiva de la calidad de UABC, se puede afirmar que sí, definitivamente tiene un carácter polisémico que depende del contexto y que también es un significante vacío. Prueba de lo anterior es que, para la E1-U la calidad está principalmente relacionada con atender demandas del mundo globalizado, la evaluación, la formación en competencias y la promoción de valores. Para el E2-U es satisfacción del cliente, educación pertinente, prestigio y reconocimiento. Según el MR-U, lo importante para la calidad se relaciona con prestigio, reconocimiento, acreditación, logros y bienestar social.

En lo que respecta al Ceneval, tanto el informe anual como el anuario reflejan los propósitos del centro. Sin embargo, sobre el tema de calidad, fue menor la información, aunque no por eso menos relevante, ya que se hacen afirmaciones contundentes al respecto. Una de ellas fue que Ceneval se considera a sí mismo como uno de los principales mecanismos para el aseguramiento de la calidad en educación superior. Concretamente sobre la evaluación al egreso, en los IA-C hay un apartado donde se afirma que a través de los EGEL se puede evaluar la calidad de los programas universitarios (aunque en realidad no es una prueba curricular y contradice esto en otro apartado de los mismos documentos). La calidad educativa según la postura de Ceneval es algo medible, sirve para realizar comparaciones entre instituciones y se ve como un logro que hay que premiar (con base en resultados).

Identificar puntos de correspondencia y discrepancia entre las posturas institucionales de calidad educativa entre la UABC y el Ceneval para orientar la interpretación de los resultados que obtienen los PAE de la UABC en los EGEL.

Las voces de los participantes de UABC fueron recuperadas no para compararlas con el PDI-U, sino para complementar la información del documento institucional, se quería conocer cómo es que ellos interpretan el PDI-U y si influía en sus opiniones respecto a la calidad educativa. Se observó que sí se comparten ideas, pero más que eso, que existe un compromiso con la institución para cumplir con las metas. Esto es reflejo del trabajo colaborativo que requiere el cumplir con lo estipulado en el PDI-U, incluso la E1-U hizo referencia a ello:

A mí me parece que nos queda muy claro a todos en la universidad, a funcionarios, a directores de unidades académicas, a la comunidad en general, que debemos de trabajar para lograr eso (se refiere a la visión de llegar en el 2025 a ser una de las primeras cinco universidades del país). No es fácil, se tiene que crear una cultura de calidad (E1-U, 308-311).

Lo anterior puede ser un reflejo de una influencia entre la perspectiva de calidad de la institución en la que laboran los participantes a la perspectiva personal de cada uno, o al menos, del discurso “oficial” que dan a conocer a otros. Lo mismo ocurrió con la participante de Ceneval, de hecho, hubo momentos en los que citó palabras de un director general del centro y fragmentos de documentos institucionales. Por esto, se puede concluir que los documentos oficiales de ambas instituciones tuvieron una influencia importante en la declaración de sus propias posturas respecto a la calidad.

Quizá se hubiera podido pensar que, por el hecho de poder preguntarle directamente a los entrevistados sus posturas de calidad, éstas iban a ser más claras que en los documentos a los cuales no podíamos cuestionar de esa forma. Pero, resultó que también en ellos existe una convergencia discursiva entre distintas posturas de calidad.

Hasta el momento pareciera que todos los entrevistados presentan correspondencias con lo estipulado en los documentos oficiales de cada institución. No obstante, como se verá en el objetivo general, respecto al uso e interpretaciones de los EGEL para hablar de calidad educativa, pasa algo distinto, es donde se empiezan a encontrar discrepancias no sólo entre instituciones, sino entre los

mismos participantes. Se decidió que las discrepancias serán abordadas en el objetivo general, con la finalidad de no repetir información, y porque se consideran claves para dar respuesta a él.

5.1.2 Objetivo general

Analizar la perspectiva institucional de la UABC respecto a la calidad educativa, con el fin de orientar la comprensión de los usos e interpretaciones de los resultados de sus PAE en los EGEL.

Analizar la perspectiva institucional de la UABC fue el punto de partida para poder comprender los usos e interpretaciones que la universidad le da a los resultados de los EGEL. Como se mencionó, fue aquí donde se encontraron mayores discrepancias entre lo mencionado por las instituciones a través de sus documentos oficiales y lo dicho por los entrevistados, incluso, a los mismos entrevistados no les queda clara la contribución de los EGEL respecto a la calidad educativa.

Hubo mensajes contradictorios en los discursos de los entrevistados respecto a los resultados en los EGEL. Por ejemplo, la E3-C aseguró que:

habilidades como tal, no se evalúan en los EGEL, dado que reconocemos que este tipo de evaluación responde a iniciativas de diferente naturaleza, mucho más relacionadas con estándares de ocupaciones y su clasificación; y no con los perfiles de un recién egresado (E3-C, líns. 72-75).

Pero, esto es contradictorio con lo que ella misma enuncia antes, al asegurar que los EGEL “permiten identificar los conocimientos y habilidades que han desarrollado los estudiantes al concluir un proceso formal de instrucción” (líns. 40-41).

Otra contradicción relevante referente al uso e interpretaciones de los resultados fue cómo respondió a la última pregunta que se le hizo: “Algunas universidades, como la UABC, usan los resultados de EGEL como referente de calidad de la educación que ofrecen, ¿considera que los EGEL pueden dar cuenta de ello? Es decir, de afirmar o no que se ofrece una educación de calidad”; la respuesta fue: “No, los EGEL no dan cuenta de ello, no es su objetivo y no están diseñados con ese fin. El uso de resultados es responsabilidad de las instituciones y de quienes los emplean para la toma de decisiones” (líns. 239-241). Con esa cita, pareciera que es UABC y las IES en general las que, por alguna razón ajena a Ceneval, deciden interpretar los resultados como referente de calidad de sus programas, pero, resulta que Ceneval sí comunica que pueden ser referente, por ejemplo, al decir que:

Cuando una IES logra que la totalidad de los estudiantes que egresan o están por egresar del programa de licenciatura (o una muestra representativa de ellos) sustenten el EGEL, la información que recibe le permite contar con un indicador de rendimiento académico o de eficacia con la que opera el programa (líns.129-132).

Incluso en el capítulo II se hizo referencia a algo que también aparece en los IA-C, al “Padrón EGEL de Programas de Alto Rendimiento”, es un reconocimiento para programas que se hace con base en resultados de los EGEL, y literal y

específicamente hace referencia a los programas educativos; no se especifica que sea de habilidades relacionadas al egreso ni ninguna aclaración que limite su interpretación, sino que engloba todo el programa educativo. Universidades como la UABC, y como bien señalaba el participante E2-U, buscan el prestigio de sus instituciones, por lo que el hecho que sus programas educativos estén dentro del padrón puede resultar importante. Hay que recordar que, en cuanto a evaluación a gran escala externa, los EGEL son la única prueba disponible para evaluar la llamada calidad al egreso de la licenciatura.

Con base a lo mencionado, se puede concluir que las contradicciones en torno al uso e interpretaciones de los resultados no son solo responsabilidad de las IES, como UABC, sino también de Ceneval, ya que ninguna de las instituciones es congruente en su discurso respecto a la relación de los EGEL con la calidad educativa ni cómo es que esa evaluación aporta al tema. Por lo tanto, otra conclusión derivada de estas contradicciones es que la universidad debería replantearse si debe seguir interpretando que los altos puntajes en la prueba son sinónimo de buena calidad; o viceversa, que bajos puntajes representan una mala calidad o ausencia de ella. Asimismo, UABC debería replantearse el apoyarse en esta prueba para hablar de la calidad de sus programas y de sus PAE y egresados, pues los EGEL no dan cuenta de ello.

5.2 Limitaciones del estudio

Las limitaciones de este estudio tienen como propósito principal ser guía para otros investigadores que tengan la intención de realizar un estudio similar al presentado en esta investigación. Asimismo, las limitaciones se reconocen como inherentes de

toda investigación y a su vez pueden explicar por qué se obtuvieron unos resultados y no otros; en esto radica la relevancia de hacerlas explícitas.

Elaboración de las guías de entrevista. Por cuestiones de tiempo, no pudieron elaborarse las guías de entrevista después de realizar el marco teórico. Esto impidió que las entrevistas se nutrieran de muchos aspectos que finalmente se detallaron en el capítulo II (como las distintas definiciones de calidad y la calidad vista como una toma de postura).

Entrevistas. Las entrevistas, por las agendas de los participantes, se tuvieron que realizar en un lapso corto y en la fase inicial de la investigación, cuando se acababan de redactar los objetivos y el planteamiento del problema. Sin embargo, como se mencionó, al no contar con el marco teórico, se perdió la oportunidad de hacer otro tipo de preguntas para obtener información más detallada y así abordar el tema de la calidad con mayor profundidad. Lo anterior pudo haber afectado particularmente la entrevista a la E1-U, ya que, cuando se rehusó a responder la segunda parte de las preguntas, se habrían tenido las bases para hacerle nuevos cuestionamientos. Aunado a esto, se considera que la entrevista al E2-U se debió hacer completa, es decir, no limitarla a que el participante respondiera sólo aquellas preguntas que no fueron respondidas por la E1-U.

La entrevista a la E3-C, como se especificó en el método, fue contestada por escrito, la participante así lo decidió. Se considera que habría sido mejor entrevistarla por video-llamada, vía telefónica o de manera presencial, lo que hubiera permitido tener la oportunidad de reformular o hacer preguntas nuevas conforme avanzara la entrevista; la participante respondió a un guion de entrevista semiestructurada.

En resumen, en este tipo de estudios se requiere el conocimiento de un tema a profundidad, en este caso, de la calidad educativa, es necesario contar con una amplia perspectiva teórica. Se considera que esto faltó en la parte inicial, lo cual pudo limitar la parte metodológica, principalmente al momento de realizar las entrevistas y la preparación de las mismas.

Otras miradas. Una limitación puede ser la selección de participantes. Aunque se considera que los participantes contemplados en este trabajo ayudaron a responder a los objetivos planteados, el conocer la perspectiva de otra clase de participantes, como, por ejemplo, la perspectiva de los egresados, aportaría información valiosa; sería interesante poner en diálogo los hallazgos de esta investigación con participantes que hayan presentado el examen en el periodo 2015-2019.

Esta investigación estuvo enfocada en analizar la calidad educativa de una universidad en particular, a través de una prueba específica que se realiza casi al egreso de la licenciatura. Por lo tanto, es una mirada muy concreta, es una fotografía de uno de los ángulos de la calidad educativa y no de todo lo que implica.

5.3 Aportaciones, reflexiones y nuevas preguntas

5.3.1 Preguntas del planteamiento

En el planteamiento del problema de esta investigación, se lanzaron preguntas respecto a dudas que surgieron a partir de plantear la problemática, las cuales fueron: ¿de qué manera afecta a nivel institucional o a los PAE un resultado no satisfactorio? ¿por qué y cómo aportan información los EGEL sobre la calidad educativa en el nivel superior? ¿por qué se ha visto como aspecto negativo el que haya un gran número de PAE que no obtiene resultados satisfactorios y

sobresalientes? ¿cuál es la razón detrás de la preocupación por obtener resultados favorables? ¿qué beneficios y ventajas pueden obtenerse de los EGEL? ¿cómo entender la calidad educativa en el marco de la relación universidad-instancia evaluadora? Después de haber presentado los resultados de la investigación, se puede responder a esos cuestionamientos.

¿De qué manera afecta a nivel institucional o a los PAE un resultado no satisfactorio? La respuesta práctica es que no afecta en cuanto al egreso. Presentar la prueba EGEL es un requisito, pasarlo con cierta puntuación no lo es. Dependiendo de si un resultado es sobresaliente es cuando el sustentante tiene la posibilidad de titularse por esta modalidad, pero no es la única opción que tiene, ya que los programas de UABC están acreditados como “de buena calidad”, por esto, bajo las políticas de esta universidad, no es necesario obtener un determinado puntaje.

¿Por qué y cómo aportan información los EGEL sobre la calidad educativa en el nivel superior? Realmente no hay evidencia de que aporten información sobre un tema tan amplio como la calidad educativa de este nivel, ya que, para empezar, sólo se enfocan en evaluar una pequeña parte de la formación del egresado, es decir, conocimientos y habilidades relacionadas con el ejercicio profesional de cada licenciatura.

¿Por qué se ha visto como aspecto negativo el que haya un gran número de PAE que no obtiene resultados satisfactorios y sobresalientes? El testimonio de los participantes de ambas instituciones fueron los que dieron la respuesta a esta pregunta, pues mencionaron que los EGEL tienen el papel de ser “referente”. Como

tal, los resultados en la prueba ayudan a incrementar el prestigio de la universidad, si los PAE obtienen resultados sobresalientes, se estima como un reflejo de la competitividad institucional.

¿Cuál es la razón detrás de la preocupación por obtener resultados favorables? El E2-U fue muy claro en este tema, parece ser que el prestigio, el reconocimiento y la competitividad juegan un factor clave. También la revisión de la literatura proporcionó información al respecto, ligando esta preocupación por los altos puntajes con temas de financiamiento y acreditación.

¿Qué beneficios o ventajas pueden obtenerse de los EGEL? Es una prueba que proporciona información sobre aspectos relevantes del ejercicio profesional de cada licenciatura en todo el país, además, puede ayudar a la institución a medirse (si es que eso es lo que desea) respecto a un referente nacional.

¿Cómo entender la calidad educativa en el marco de la relación universidad-instancia evaluadora? Esta pregunta es la más compleja de responder, porque pueden influir diversos factores para entender esta relación, algunos no fueron abordados a profundidad en esta investigación, aunque sí fueron mencionados, ya que, no eran parte de los objetivos, factores como: la importancia de los resultados en cuanto a temas de financiamiento y acreditación, el control e influencia de organismos internacionales y nacionales. Por otra parte, los que sí fueron mencionados son: la política educativa orientada a la evaluación de la ES y la rendición de cuentas. Ambas instituciones, aunque cada una a su manera, buscan legitimar la calidad educativa; la UABC desde intenciones formativas a nivel superior

y el Ceneval, a través de los EGEL, dar cuenta de la calidad educativa convirtiéndose en un centro confiable de referente para este tema.

5.3.2 Recomendaciones

5.3.2.1 Los peligros de una interpretación equivocada de los resultados

EGEL

Tanto la UABC como otras IES en las que se aplique la prueba EGEL (aunque podría hacerse referencia a otras pruebas también) deben tener cuidado de no olvidar su misión y visión, sus propósitos como institución, el tipo de educación que desean ofrecer. Sería peligroso caer en una situación como la señalada por Rosas (2013), donde, por obtener recursos sustentados en estas evaluaciones se puede someter a la universidad a cumplir metas determinadas por las autoridades gubernamentales, pero a costa de cambiar su rumbo, dado las metas establecidas en las políticas educativas gubernamentales, no siempre coinciden con las de las IES; políticas que, además, usualmente no consideran los objetivos, metas y particularidades propias de las instituciones.

Lo anterior puede ejemplificarse con lo siguiente: que haya universidades que, por su interés en obtener altos puntajes en la prueba EGEL, realicen modificaciones curriculares. Se sabe de instituciones que han incluido en su carga curricular materias cuyo propósito es preparar a los estudiantes para esta prueba. También, hay instituciones y personas que, de manera independiente, ofrecen cursos para obtener resultados sobresalientes en la prueba. Hay que mencionar que estas dinámicas sólo están encaminadas a eso, a obtener un alto resultado en un instrumento determinado, más no necesariamente implican cambios u

orientaciones formativas de otra índole. Fuera de eso, no se ve cómo se beneficie al mismo estudiante PAE, más allá de la legitimación que el resultado representa, ni siquiera queda claro que no afecte a la institución. ¿Cómo pueden ayudar estas dinámicas a contribuir en la calidad educativa de las instituciones? De hecho, bajo cierta perspectiva, sólo implicaría poner en duda y en riesgo la autonomía de las universidades.

Los EGEL no pueden interpretarse como la calidad de un programa porque, para empezar, no son una prueba curricular. Si los EGEL fueran exámenes que tomaran en cuenta las intenciones y contenidos de los programas de la UABC, entonces la institución podría plantearse cuestionamientos sobre las propuestas curriculares en función de los resultados de los estudiantes, pero no es así. Los EGEL son pruebas a gran escala a nivel nacional, tomarlos como referente de la calidad curricular sería una mirada limitada. Por lo tanto, habría que cuestionarse si en realidad se debería considerar preocupante o grave el no obtener puntajes altos en dicha prueba, que, además, para el PAE sólo es requisito responder el examen, no aprobarlo.

5.3.2.2 Sobre la complejidad de definición del término calidad.

En el Capítulo II se pudo observar que una de las problemáticas claves para la conceptualización de calidad educativa era la complejidad del término, que era difícil llegar a definirlo, por lo que surge la duda, ¿cómo empezar a derribar esa complejidad? Se considera necesario, como primer paso, asumir la complejidad propia del concepto calidad educativa para empezar a comprender qué significa y bajo qué contexto, intereses y postura se está enunciando. La educación se lleva a

cabo en una gran cantidad de contextos, sería imposible decir que un mismo concepto de calidad educativa los refleja a todos, una misma idea de calidad no puede encerrar todas las realidades educativas. El concepto de “calidad” dejará de ser ambiguo cuando no se asuma que “todos” saben lo que es, cuando no se dé por hecho que cuando se habla de calidad educativa es un hecho que todos conocen todo lo que ello implica, o bien, que pueda ser aplicable en cualquier contexto.

5.3.2.3 Contribución al campo de conocimiento

¿Existen estudios en los que se ponga en duda el papel de los EGEL para medir calidad? Sí, antes de esta investigación, al revisar la literatura, se pudo observar que hay antecedentes de trabajos donde se cuestionan sobre el tema, principalmente como una crítica a la evaluación a gran escala de algo tan complejo como lo es calidad. Sin embargo, el aporte distinto que hace esta investigación es mostrar evidencia empírica a través del análisis de documentos institucionales y de las voces de los participantes en cada una de ellas, sobre la complejidad que trae consigo el concepto de la calidad educativa. Complejidad que resalta a través de las contradicciones que surgen a partir de los distintos usos e interpretaciones que se tienen sobre el papel que juegan los EGEL con respecto a la calidad educativa; y no sólo eso, sino también a partir de la falta de una definición explícita y clara de lo que significa el concepto de calidad educativa. Estos problemas del concepto, en cierta forma pueden llevar a considerar a la calidad educativa como un significante vacío.

Otra aportación que se realiza a lo largo de la investigación es la invitación y reflexión hacia una postura crítica de lo que la calidad educativa representa; en este

caso, específicamente de cuál es el contexto de la calidad educativa vista a través de los EGEL, de cómo es que la UABC lo interpreta. Otras IES en las que se aplique el EGEL podrían identificarse con lo expuesto en esta investigación, ya que están inmersas en las mismas dinámicas de evaluación, acreditación, rendición de cuentas con la finalidad de asegurar la calidad educativa, así como de financiamiento.

Como otra contribución, se propone que, con base en los resultados y conclusiones de esta investigación, así como de los nuevos cuestionamientos que emerjan como resultado de esto, podrían dar pie a abonar en el trabajo de una línea de investigación: “la calidad educativa del nivel superior al egreso de la licenciatura”, e incluso valorarlo desde el posgrado, en los programas pertenecientes al “Padrón Nacional de Posgrados de Calidad” del CONACYT.

Como se enunció en la Introducción, uno de los aportes principales que se buscaba conseguir era sostener una postura crítica respecto a la calidad educativa, en cuanto a su significado y evaluación. Se considera que a lo largo del documento se cumplió, desde cómo se planteó el problema, la recopilación de la literatura en el marco teórico junto a la selección de temas considerados como relevantes, incluir en el apartado metodológico postura institucional mediante textos oficiales y participantes de las instituciones involucradas, y, finalmente, el análisis de los resultados de manera tanto descriptiva como crítica para poder llegar a conclusiones reflexivas y concretas.

Finalmente, se considera importante decir que, sin importar cómo sea medida la calidad educativa, debe considerarse que será una interpretación limitada de una

realidad, el término calidad depende del contexto. Por lo anterior, hay que tener cuidado de que, en el afán de la búsqueda de la calidad, no hagamos más grande la brecha de desigualdad al premiar o castigar a través de las evaluaciones, al negarle financiamiento y hacerle más difícil el acceso a la educación a los sectores que más lo necesitan. Hay que ayudar a que la educación de calidad (sea cual sea el significado que se le dé) sea un derecho para todos, una oportunidad al alcance de cualquier persona y no un privilegio o una cuestión de suerte.

5.3.2.4 Nuevos cuestionamientos

Personalmente, creo que una investigación que no te lleva a preguntarte cosas nuevas, no ha cumplido bien con su trabajo; debe provocar inquietudes nuevas sobre la problemática después de haber cumplido con sus objetivos. Uno de los cuestionamientos principales es, si llegará un punto en el que las IES se cuestionen sobre su propio concepto de calidad educativa y defenderlo de agentes externos. Esto lleva a pensar en ¿de qué manera las IES pueden ser fieles a su autonomía, misión y visión ante la influencia de organismos nacionales e internacionales?

Un cuestionamiento que surge a raíz de la entrada del nuevo gobierno es ¿qué pasará con la implementación del término “excelencia” al discurso educativo? Es muy pronto para establecer una discusión argumentada respecto al tema (además que no es propósito de esta investigación), ya que es un tema reciente, pues como se señaló en el Capítulo I, en mayo de 2019, se le hicieron modificaciones al Artículo Tercero constitucional, con la intención de hacer menor énfasis en “la calidad” y sustituirlo por “excelencia”. Entonces, la pregunta es si esta vez sí se va a explicar de manera clara lo que es una calidad “de excelencia”, si

realmente este discurso reemplazará al “de calidad”, lo cual sería una tarea complicada, ya que, los discursos de calidad han adquirido fuerza y han estado muy presentes en el ámbito educativo desde la década de los ochentas. Entonces, ¿el nuevo término vendrá a renovar la mirada sobre la calidad? ¿Lo ampliará? ¿Lo sustituirá? ¿Cómo las instituciones se apropiarán de dicho término?

Referencias

- Acosta, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *Universia*, 5(13), 91-100. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.13.122>
- Acosta, A. y Blanco, J. (2013). Derecho a la educación superior y trabajo docente. *Perfiles Educativos*, 35(Especial), 57-66. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/busqueda.php?indice=identificador&busqueda=EDUCACI%C3%93N%20SUPERIOR>
- Amador, J. (2008). *La evaluación y el diseño de políticas educativas en México. (Documento de trabajo número 35)*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Andión, M. (2007). Sobre la calidad en la educación superior: una visión cualitativa. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 50, 83-92. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34005011>
- Barrera, M. y Ramírez, J. (2009). *Congruencia entre los resultados del EGEL y la calidad de los programas educativos en educación y pedagogía en IES mexicanas*. Ponencia presentada en: Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0825-F.pdf
- Bondarenko, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere*, 11(39), 613-621. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603905.pdf>

Buendía, A. (2007). *Evaluación, acreditación y calidad en la educación superior privada: un estudio de casos (1994-2004)* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Buendía, A., Sampedro, J. y Acosta, A. (2013). ¿La evaluación y acreditación mejoran la calidad de programas de licenciatura en México? La otra mirada, los estudiantes. El caso de seis universidades mexicanas. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 68, 58-68. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34030524008>

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo del contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>

Casanova, H. (2005). La universidad: Tensiones y futuro. *Uni-pluri/versidad*, 5(3), 1-9. Recuperado de: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12125>

Castillo, A., Izar, J. y Espericueta, D. (2013). Correlación entre trayectoria académica y el examen nacional de egreso de la licenciatura. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 17, 172-188. doi: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i17.427>

Ceneval. (2013). *Manual técnico del EGEL*. México: Ceneval.

Ceneval (2015a). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Administración*. México: Ceneval.

Ceneval (2015b). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Arquitectura*. México: Ceneval.

Ceneval (2015c). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Biología*. México: Ceneval.

Ceneval (2015d). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ciencias Agrícolas*. México: Ceneval.

Ceneval (2015e). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ciencias Computacionales*. México: Ceneval.

Ceneval (2015f). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación*. México: Ceneval.

Ceneval (2015g). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública*. México: Ceneval.

Ceneval (2015h). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Comercio/Negocios Internacionales*. México: Ceneval.

Ceneval (2015i). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Contaduría*. México: Ceneval.

Ceneval (2015j). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Derecho*. México: Ceneval.

Ceneval (2015k). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Economía*. México: Ceneval.

Ceneval (2015l). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Enfermería*. México: Ceneval.

Ceneval (2015m). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Gastronomía*. México: Ceneval.

Ceneval (2015n). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Informática*. México: Ceneval.

Ceneval (2015ñ). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ingeniería Civil*. México: Ceneval.

Ceneval (2015o). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ingeniería Computacional*. México: Ceneval.

Ceneval (2015p). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ingeniería Eléctrica*. México: Ceneval.

Ceneval (2015q). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ingeniería Electrónica*. México: Ceneval.

Ceneval (2015r). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ingeniería Industrial*. México: Ceneval.

Ceneval (2015s). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ingeniería Mecánica*. México: Ceneval.

Ceneval (2015t). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ingeniería Mecatrónica*. México: Ceneval.

Ceneval (2015u). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ingeniería Química*. México: Ceneval.

Ceneval (2015v). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Medicina General*. México: Ceneval.

Ceneval (2015w). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia*. México: Ceneval.

Ceneval (2015x). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Mercadotecnia*. México: Ceneval.

Ceneval (2015y). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Odontología*. México: Ceneval.

Ceneval (2015z). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía/Ciencias Educativas*. México: Ceneval.

Ceneval (2015aa). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Psicología*. México: Ceneval.

Ceneval (2015ab). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo*. México: Ceneval.

Ceneval (2015ac). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Química Clínica*. México: Ceneval.

Ceneval (2015ad). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Relaciones Internacionales*. México: Ceneval.

Ceneval (2015ae). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Turismo*. México: Ceneval.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. (CIEES). (2016). *Ejes, categorías e indicadores para la evaluación de Programas de Educación Superior 2016*. México. Recuperado de: <http://www.ciees.edu.mx/images/documentos/Ejes%20categorias%20e%20indicadores%20para%20la%20evaluacion%20de%20un%20programa%20de%20educacion%20superior.pdf>

Corral, S. (2015). *El capitalismo académico: gestión de conocimiento y perfil de egreso en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Salamanca, España.

Corvalán, J. (2006). Accountability educacional: Rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación. En Corvalán, J. y McMeekin, R. (editores), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: PREAL-Cide. pp. 11-18.

De la Garza, E. (2003). Las universidades politécnicas. Un nuevo modelo en el sistema de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*,

32(126). Recuperado de:
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista126_S2A5ES.pdf

De la Garza, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México: Avances y perspectivas. *Perfiles educativos*, 35(Especial), 33-45. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500004&lng=es&tlng=es

De Vries, W. y Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 2(4). 3-27. doi:
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.4.34>

Diario Oficial de la Federación. (2013). Artículo 3° constitucional. México: DOF.

Egido, I. (2005), Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 18-28. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407961>

Escalona, L. y Múnera, M. (2012). *Evaluación y acreditación en México: indicadores de calidad para la educación bibliotecológica*. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, UNAM. doi:
http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/CL525

Fernández, A. (1999). Las paradojas de la Calidad Educativa. *Acción Pedagógica*. 8(2). 54-65. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973324>

Fernández, N. (2005). *La evaluación y la acreditación de la calidad. Situación, tendencias y perspectivas*. Informe presentado en Seminario Regional: "Las nuevas tendencias de la Evaluación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe. Argentina.

Fernández, N. y Monarca, H. (2018). Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. En Monarca, H. (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 12-44). Madrid: DYKINSON.

Gago, A. (2002). El CENEVAL y la evaluación externa de la educación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2(2).105-114. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido-gago.html>

Gautier, E. (2007). Educación de calidad. Comentarios a la Nueva propuesta de OREALC/Unesco. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 29-35. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130505.pdf>

Gorostiaga, J., Pini, M. y Cambours, A. (2018). El discurso oficial sobre calidad educativa en Argentina (2003-2017): Orientaciones y transformaciones. En Monarca, H. (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 91-113). Madrid: DYKINSON.

Grediaga, R., Rodríguez, J. y Padilla, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES.

Gregorutti, G. y Bon, M. (2013). Acreditación de la Universidad Privada ¿es un sinónimo de calidad? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 122-139. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079

Gorur, R. (2017) Statistics and statecraft: exploring the potentials, politics and practices of international educational assessment. *Critical Studies in Education*, 58(3), 261-265. doi: <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1353271>

Hernández, M. (2011). Prioridades, políticas y educación superior. *Revista de la Educación Superior*. 40(157). 99-124. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=604/60420223005>

Ibarra, E. (2005). Origen de la empresarialización de la Universidad: El pasado de la gestión de los negocios en el presente manejo de la Universidad. *Revista de la Educación Superior*, 2(134), 13-37. Recuperado de: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/6041192000>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2014). *El derecho a una educación de calidad*. Informe 2014. México: INEE.

Jiménez, J. (2017). La Evaluación de los Egresados de Formación Profesional en México: Reflejo de la Implementación de la Política de Competitividad en la Educación Superior. *Education Policy Analysis Archies/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-18. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2868>

Jongitud, J. (2017). El derecho humano a la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 45-56. doi: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.02.002>

Kehm, B. (2011). *La gobernanza en la enseñanza superior. Sus significados y su relevancia en épocas de cambio*. Barcelona: Octaedro.

Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel

Lago, D., Gamoba, A. y Montes, A. (2014). Calidad de la Educación Superior: Un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad*, 8(2), 157-169. <https://doi.org/10.22525/sabcliber.2014v9n1.157170>

Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255-287. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662009000100012&lng=es&nrm=iso

López, M., Lagunes, C. y Recio, C. (2009). *Políticas públicas y Educación Superior en México*. Ponencia presentada en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1480-F.pdf

Luengo, E. (2003). *Tendencias de la Educación Superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Trabajo presentado en Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Colombia. Recuperado de: http://laisumedu.org/Files_docs/V066MRA-60309.pdf

Magaña, D., Aguilar, N. y Aquino, S. (2017). Calidad en la Educación Superior: Un modelo de medición. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 10(2), 53-66. Recuperado de: <https://www.theibfr.com/es/revista-internacional-administracion-finanzas-riaf/>

Martínez, J. (2010). La Construcción de Indicadores y Evaluación de la Calidad en Centros Educativos. Seis experiencias en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 133-153. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084010.pdf>

Márquez, A. (2004). Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 477-500. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14002109>

Márquez, A. (2015). El costo del derecho a la educación. *Perfiles Educativos*, 37(150), 3-17. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53159>

Mayring, P. (2000). *Qualitative content analysis*. *Forum qualitative social research*, 1(2). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>

- Mizerit, M. (2012). Crisis de la Universidad Pública Latinoamericana en el contexto neoliberal, caso UNAM (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de la Educación Superior*. 43(169), 25-45. doi: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2014.01.001>
- Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles educativos*, 34(135),164-176. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.135.29194>
- Monarca, H. (2018). Presentación: sobre calidad y sentidos en educación. En Monarca, H. (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 5-11). Madrid: DYKINSON.
- Mungaray, A., Ocegueda, M., Moctezuma, P. y Ocegueda, J. (2016). La calidad de las Universidades Públicas Estatales de México después de 13 años de subsidios extraordinarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 67-93. doi: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.008>
- Nieto, R. (8, diciembre, 2014). Políticas de financiamiento para la educación superior en México. Sociología y actualidad [Artículo en un blog]. Recuperado de: <https://sociologos.com/2014/12/08/politicas-de-financiamiento-para-la-educacion-superior-en-mexico/>

Orozco, L. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 1-9. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.14>

Pallarès, M. y Muñoz, M. (2017). La vigencia de Hannah Arendt y John Dewey en la acción docente del siglo XXI. *Foro de Educación*, 15(22), 1-23. doi: <https://doi.org/10.14516/fde.443>

Plá, S. (2018). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. México: IISUE educación.

Prieto, M. y Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. En Monarca, H. (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp.114-135). Madrid: DYKINSON.

Revueltas, A. (1993). Las reformas del Estado en México: del Estado benefactor al Estado neoliberal. *Política y Cultura*, 3, 215-229. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267/26700314>

Rocha, M. (2008). Políticas públicas para la educación superior: la implementación de la evaluación en Brasil y México. *Perfiles Educativos*, 30(122), 7-37. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400002

Rodríguez, A. (2017). *Tiene calidad acreditada Licenciatura en Historia de UABC*. Gaceta UABC. Recuperado de:

<http://gaceta.uabc.edu.mx/notas/academia/tiene-calidad-acreditada-licenciatura-en-historia-de-uabc>

Romão, J. (2018). Evaluación en la educación: ¿Por qué está de moda? En Monarca, H. (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp.66-90). Madrid: DYKINSON.

Rosas, A. (2013). La evaluación institucional y la educación superior. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 68, 49-57. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34030524007>

Salas, I. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Calidad en la educación*, 38, 305-333. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000100009>

Saldaña, A. (2008). La gestión como ideología en la Universidad Pública Mexicana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 6, 1-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2831/283121716002>

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78. Recuperado de: http://www.Escielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009

Sánchez, E. (2017). Retos de la Educación Superior en América Latina: el caso de República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 9-23. doi: <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp9-23>

Saura, G. y Luengo, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regulación poblacional. *Teoría de la Educación*, 27 (2), 115-135. Recuperado de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/127666/Biopolitica_y_educacion_Medicion,_estand.pdf;jsessionid=E9260813C2563B25875726ADA4A0FEA0?sequence=1

Thoilliez, B. (2018). El papel de los organismos internacionales (y de sus expertos, asesores y consultores) en la desdemocratización de las políticas educativas. En Monarca, H. (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 45-65). Madrid: DYKINSON.

Tomasevski, K. (2004). *Derechos económicos, sociales y culturales*. Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación. Presentado de conformidad con la resolución 2002/23 de la Comisión de Derechos Humanos. Naciones Unidas. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

Toranzos, L. (1996). Evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 67-78. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1167>

Universidad Autónoma de Baja California. (2015). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. Baja California: UABC.

Vaillant, D. y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En Monarca, H. (Coord.), *Calidad de la Educación*

en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas (pp. 136-154). Madrid: DYKINSON.

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83

Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.112>

Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. *Anthropos*, 186, 23-36. Recuperado de: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20tico%20del%20discurso.pdf>

Vázquez, J. (2005). Neoliberalismo y Estado benefactor. El caso mexicano. *Aportes, Revista de la Facultad de Economía*, 30, 51-76. Recuperado de: <http://www.eco.buap.mx/aportes/revista/30%20Ano%20X%20Numero%2030,%20septiembre%20%20diciembre%20de%202005/04%20Neoliberalismo%20y%20estado%20benefactor.%20El%20caso%20mexicanoJorge%20Vazquez%20Sanchez.pdf>

Vázquez, M. (2016). Problemas y limitaciones del uso de pruebas estandarizadas para la evaluación educativa en México. *Temas de Educación*. 22(1). 97-

114. Recuperado de:

<https://revistas.userena.cl/index.php/tehuacion/article/view/739>

Vila, L. (2003). Los beneficios no monetarios de la educación. *Revista de Educación*,

331, 309-324. Recuperado de:

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8d994590-f535-45e2-9507-df1788c9f55b/re3311411294-pdf.pdf>

Apéndices

Apéndice 1. Consentimientos informados de cada participante.

a) E1-U

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO

LA PERSPECTIVA SOBRE CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA SOBRE SU FORMACIÓN A NIVEL LICENCIATURA Y EVALUACIÓN AL EGRESO

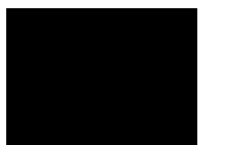
CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado por la Mtra. Ana Patricia Gutiérrez Zavala, estudiante del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, a participar en la investigación: "LA PERSPECTIVA SOBRE CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA SOBRE SU FORMACIÓN A NIVEL LICENCIATURA Y EVALUACIÓN AL EGRESO".

Entiendo los procedimientos que serán utilizados en esta investigación y los riesgos personales y beneficios que implica mi participación en ella. He sido informado y entiendo que el material de investigación será manejado con **estricta confidencialidad, anonimato y seguridad** por parte de la investigadora. Estoy consciente de que puedo declinar mi participación en esta investigación en cualquier momento en que yo así lo decida. El uso de la información que yo aportaré será exclusivamente para uso académico.

Por lo tanto, yo, [REDACTED], acepto participar como voluntaria en el estudio que incluirá los procedimientos que se describen en la HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES y que se han discutido en detalle conmigo.

(Usted se quedará con una copia de esta forma de consentimiento).



Firma del participante

Fecha: 19 de enero de 2018

HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

Título del estudio: "LA PERSPECTIVA SOBRE CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA SOBRE SU FORMACIÓN A NIVEL LICENCIATURA Y EVALUACIÓN AL EGRESO".

Responsables: Mtra. Ana Patricia Gutiérrez Zavala; y Dr. José Alfonso Jiménez Moreno.

Este documento describe los procedimientos del proyecto de investigación al que se le invita a participar, así como los posibles riesgos y beneficios de tal participación.

ACERCA DEL ESTUDIO Y SU PARTICIPACIÓN EN ÉL

Se solicita su participación en este estudio porque nos interesa conocer sus puntos de vista respecto a los temas principales que conforman la investigación. No obstante, si no desea responder alguna pregunta o hablar sobre un tema en particular, está en la libertad de decirlo. Se respetará todo aquello que quiera o no decir (sin importar el motivo).

La transcripción de esta entrevista formará parte del proyecto de investigación (tesis) de la entrevistadora.

PROCEDIMIENTOS

Si acepta participar en esta investigación sucederá lo siguiente:

Será entrevistado durante 45 minutos a una hora aproximadamente, acerca de su perspectiva respecto al tema de investigación: se le solicitará responder algunas preguntas y que hable de algunos tópicos de particular interés para el proyecto.

La entrevista será audiograbada para asegurar la fidelidad en cuanto al reporte de sus comentarios.

Ningún medio de videograbación o fotografía será utilizado durante la entrevista.

POSIBLES RIESGOS

Como en todo proceso de investigación, se corre el riesgo de perder la privacidad. Sin embargo, ni los nombres ni las identidades se usarán en los informes publicados sobre la investigación, así como ningún otro dato que pudiera servir para identificar a los participantes (a menos que usted así lo desee y lo haga explícito durante la entrevista). Sólo la responsable del proyecto tendrá acceso a los datos completos del estudio. No obstante, el audio y la transcripción serán revisados por el Dr. José Alfonso Jiménez Moreno (únicamente con fines académicos, ya que es el director del proyecto de tesis).

4. BENEFICIOS

BENEFICIOS PARA LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

La participante puede expresarse con confianza y compartir su experiencia y opiniones sabiendo que nadie sabrá quién es, puede plantear sus inquietudes respecto al tema con la certeza de que serán tomadas en cuenta.

BENEFICIOS PARA LA SOCIEDAD

La información compartida por la entrevistada será de gran utilidad para cumplir con los objetivos de un proyecto de investigación-tesis doctoral que espera beneficiar con sus resultados a Instituciones de Educación Superior, principalmente a la Universidad Autónoma de Baja California (en todos sus campus).

PROCEDIMIENTOS ALTERNATIVOS QUE PODRÍAN SER UTILIZADOS

La alternativa es que usted decida no participar en el estudio.

5. DURACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

La entrevista está programada para realizarse dentro de un rango de 45 minutos a una hora durante una sola sesión que se llevará a cabo siempre y cuando se realice de manera voluntaria.

En cualquier momento que la participante decida dar por concluida la entrevista, podrá hacerlo.

6. COMPENSACIÓN

La persona voluntaria no recibirá ningún tipo de compensación económica por participar en el estudio.

7. LESIONES FÍSICAS

La participación en la investigación no pone en ningún tipo de riesgo de lesiones físicas a los participantes.

8. A QUIÉN ACUDIR EN CASO DE EMERGENCIA

Cualquier inquietud de los participantes podrá ser atendida por la responsable del estudio.

9. LIBERTAD PARA PREGUNTAR DUDAS Y RETIRARSE DEL ESTUDIO

En el momento que así lo decida la participante, podrá dar por terminada la entrevista o su participación en el estudio. Asimismo, podrá dirigirse con la Mtra. Ana Patricia Gutiérrez Zavala para levantar cualquier queja o duda relacionada con este proceso. El participante puede tener acceso a la transcripción de la entrevista si así lo desea.

10. CONFIDENCIALIDAD

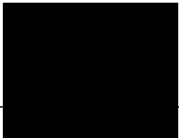
La grabación de la entrevista estará guardada en el dispositivo móvil y computadora personales de la investigadora únicamente. La transcripción no incluirá datos de la participante (ni la versión electrónica ni impresa).

Si desea referirse a otros durante la entrevista únicamente utilice el primer nombre.

No se guardará la grabación para futuras investigaciones por cuestiones de ética.

11. DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

MI PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN ES VOLUNTARIA. He sido informada que tengo la libertad para negarme a participar en este estudio, o interrumpir mi participación en cualquier momento.



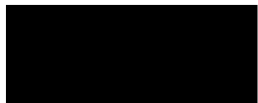
Firma

19 de enero de 2018

Fecha

12. DECLARACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Yo, Ana Patricia Gutiérrez Zavala, he explicado a la participante el objetivo, los procedimientos que se han de seguir en el estudio, así como los posibles riesgos y beneficios implicados. Asimismo, he reiterado la libertad de la participante para dar por terminada su entrevista cuando así lo decida y mantener bajo estricta confidencialidad la información obtenida.



(Firma de quien entrevista)

19 de enero de 2018

Fecha

b) E2-U

Debido a cuestiones de agenda de este participante, no hubo tiempo de leer y firmar el consentimiento informado, por lo que no se llevó a la entrevista (el cual era igual al de la E1-U). No obstante, se le pidió su consentimiento de manera verbal antes de comenzar la entrevista; éste quedó grabado, por lo que de la transcripción se recupera el siguiente fragmento como evidencia de su consentimiento para ser entrevistado:

A: Aunque no traiga el consentimiento informado, si al final de la entrevista usted quiere que se omita información que haya quedado en la grabación, podrá ser borrada sin ningún cuestionamiento.

E2-U: Perfecto.

A: Entonces, le hago las preguntas como tal o desea que se le explique más sobre este proceso...

E2-U: Prefiero las preguntas de una vez.

Asimismo, como información complementaria, se adjunta el mensaje vía correo electrónico, el cual fue el medio de contacto con el participante:



Ana Gutiérrez <ana.gutierrez14@gmail.com>

26 ene. 2018 13:28 ☆ ↩ ⋮

para [REDACTED]

Muy buenas tardes, [REDACTED]

Mi nombre es Ana Patricia Gutiérrez y soy estudiante del Doctorado en Ciencias Educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

Junto a mi director de tesis, el Dr. Alfonso Jiménez, investigador y Coordinador de Posgrados del IIIDE, trabajamos el tema de calidad en educación superior. Es un tema amplio, lo sabemos, pero lo estamos contextualizando en la UABC y en la evaluación al egreso. Nuestro objetivo es saber ¿qué es para la UABC calidad en educación superior? Y de manera más concreta, tener información sobre la evaluación de los egresados, ya que en el PDI se hace énfasis en los EGEL y plasma su compromiso de mejorar los resultados en dicha prueba.

Muy gentilmente la Dra. [REDACTED] me comentó que respecto al segundo punto, los EGEL, usted podría proporcionarme información. Sería una entrevista muy breve. Me gustaría saber si tiene disponibilidad, la entrevista puede ser vía telefónica o por videollamada. En caso de que acepte brindarme la entrevista, si usted lo considera necesario, puedo compartirle los temas que serían abordados en la misma.

Me despido con un cordial saludo, agradeciendo de antemano sus atenciones.

c) E3-C

En el caso de esta participante, ella decidió responder la entrevista de manera escrita sin previo aviso, por lo que no se le entregó el consentimiento; no obstante, su conformidad de ser entrevistada y la explicación del objetivo de su participación en la investigación quedan en evidencia en correos electrónicos que se presentan a continuación:

Entrevista sobre los EGEL

Recibidos x



Ana Gutiérrez <ana.gutierrez14@gmail.com>

10 may. 2018 7:04



para [REDACTED]

Lic. [REDACTED]

Buenos días. Mi nombre es Ana Patricia Gutiérrez Zavala, estudiante del doctorado en Ciencias Educativas en el IIDE, UABC. El Dr. Alfonso Jiménez es (como seguramente usted ya sabe) mi director de tesis y juntos trabajamos una tesis que aborda el tema de la calidad educativa en Educación Superior (desde la perspectiva institucional de UABC), y a la prueba EGEL la consideramos especialmente porque la UABC los considera exámenes que hablan de la calidad de la oferta educativa que ofrecen.

El motivo de este correo es preguntarle si le gustaría concederme una entrevista para mi tesis. El propósito es conocer más sobre los EGEL, sobre su perspectiva de calidad en Educación Superior y qué es lo que aportan al tema. Me gustaría mucho contar su participación en este proceso; obviamente se guardaría su anonimato.

En caso de aceptar, me gustaría saber cuándo podríamos realizar la entrevista y cómo le gustaría que se llevara a cabo (videollamada, vía telefónica...). Quedo en espera de su respuesta.

¡Que tenga un bonito día!



[REDACTED] <[REDACTED]>

11 may. 2018 12:09



para mí

Hola Ana,

Te agradezco la deferencia de considerarme para los trabajos de tu tesis. Y con gusto acepto participar. ¿Te parece bien vía telefónica?

Ahora bien, ¿podrías referirme algunas de las preguntas base que quieras abordar? Esto me ayudaría a recolectarte información actualizada, sobre todo si te interesa saber sobre los EGEL y los nuevos proyectos que estamos atendiendo al respecto.

Quedo a tus órdenes.

Te deseo un excelente fin de semana.

[REDACTED]

Apéndice 2. Transcripciones de las entrevistas a los participantes y mensaje del exrector.

a) E1-U

Entrevista al Participante A (PA). Coordinación UABC.

TRANSCRIPCIÓN

A: Muy bien, pues previamente el Dr. Alfonso, me parece que le explicó más o menos el propósito de la entrevista, yo voy a trabajar un tema en mi tesis, la tesis es teórica, abordaré el tema de calidad, pero desde la perspectiva de la UABC, una perspectiva institucional. Entonces, va en ese sentido. Primero habíamos contemplado el análisis de textos, textos oficiales como el PDI, Modelo Académico, bueno, de hecho, eso sí se va a hacer. Pero claro que hay cosas que no le podemos preguntar al documento cuando lo estamos revisando, y lo que nos interesa saber es la perspectiva de quienes se encargan realmente de operar este PDI, este Modelo, de los actores, vaya, no quedarnos solamente con el análisis de los textos.

PA: Ok, permíteme un segundito, déjame ver un asunto aquí, espérame, ahí vengo.

[La doctora se retiró por muy poco tiempo, cerca de dos minutos, una vez que regresó, se reanudó la entrevista]

PA: Aquí estoy ya, dime, ahora sí. Perdona, ando muy mala, sigo bien mala, corazón, me vas a oír medio la voz así, y la voz y eso, porque todavía no me alivio, pero aquí estamos con mucho gusto.

A: Muchas gracias.

PA: Hay mucho qué platicar al respecto, yo no sé, tú me vas a hacer las preguntas específicas, pero yo te pudiera abonar y ahondar porque hay mucho al respecto de la calidad de la institución.

A: Muy bien, claro. Al final, o en el momento que decida tocar otros puntos, aunque yo esté haciendo las preguntas realmente y finalmente son una guía, para guiar la conversación. Y bueno, antes de entrar con las preguntas tópico, me gustaría que me dijera el nombre de su puesto y las funciones principales que realiza en él y cuánto tiempo lleva ejerciendo ese puesto.

PA: Muy bien, entonces, Armandina Serna Rodríguez, Coordinadora General de Formación Básica. Es una coordinación que depende de la Rectoría de la Universidad Autónoma de Baja California, tengo tres años, lo que va ahora el día 28 de enero cumpliré tres años en el cargo. Es un cargo de funcionaria, por invitación del Señor Rector, el Dr. Juan Manuel Ocegueda Hernández y nos queda un año de gestión de esta administración, concluiremos en enero de 2019 y las principales funciones de la coordinación general son velar, precisamente por la pertinencia y la calidad de los programas educativos que la Universidad Autónoma de Baja California oferta. Ese es un tema importante, prioritario y con ello el cuidar y velar por la calidad y la pertinencia de los programas educativos que oferta la universidad pues implica una serie de actividades como acompañar los procesos de creación, modificación o actualización de planes y programas de estudio para lo cual se tiene un Jefe de Departamento, el Jefe de Departamento de Actualización Docente, a cargo del Dr. Antelmo Castro, en este momento. Y el otro tema que también nosotros, bueno, con ellos por supuesto que, o aunado a este proceso de velar por

la calidad y la pertinencia pues va todo un trabajo que tiene que ver al acompañamiento de los procesos de la acreditación de estos programas, la acreditación por organismos nacionales básicamente, están dentro de lo que es el COPAES, el Consejo para la Acreditación de los Programas Educativos o de los CIEES, los Comités Interinstitucionales de la Calidad. Entonces, nosotros acompañamos a las unidades académicas en estos procesos y hacemos una evaluación previa a que venga el organismo acreditador. Esa es una grande rama, o una gran función de esta coordinación y la otra gran función de esta coordinación es la que se realiza a través del Departamento del Servicio Comunitario y Desarrollo Vocacional que tiene que ver con la formación integral de los estudiantes. Ahí se coordina todo lo que tiene que ver con programas y servicios que están establecidos en el Modelo Educativo de la Universidad, como el Programa de Tutorías, como el Programa de Valores, como la Formación Cultural Artística Deportiva. Nosotros lo que hacemos es, de alguna manera, dictar la pauta, los lineamientos para que todos esos programas lleguen a los estudiantes y los estudiantes puedan de verdad transitar durante su formación universitaria acompañados por todos esos programas. Entonces son esas dos grandes funciones, diría yo, que permiten o apoyan la formación de los estudiantes a lo largo de su tránsito por la universidad, así en términos muy muy muy generales ¿no? Después yo te pudiera pasar, o incluso, creo que está en la página de aquí de la Coordinación, tú puedes entrar a una... Verás, te voy a mandar la liga, déjame... ¿Me sigues oyendo?

A: Sí.

PA: Ah, ok. Déjame, déjame... [Buscando la información en su computadora]
Coordinación de Formación Básica... Te voy a mandar la liga. Ahí en la liga de la...
Acá está... No sé dónde está. Ya me perdí. Aquí está...

CONTINUACIÓN DE LA ENTREVISTA POR LLAMADA TELEFÓNICA

PA: ¿Bueno?

A: ¡Hola! Jajaja.

PA: Ah, qué lata, Anita eh [broma]. No, no, no. ¡Esta tecnología! Y luego dicen que es una cosa maravillosa. Mentira que es una cosa maravillosa. Entre que no sabemos y entre que está mal la conectividad, pues ahí se nos va el tiempo, pero bueno, aquí estamos otra vez.

A: Ok. Bueno, muchas gracias. Entonces, me había mencionado, en resumen realmente porque las funciones que realiza me imagino que son bastantes, ya sólo con esas dos grandes que mencionó es una gran responsabilidad. Bueno...

PA: Mira, tú podrás entrar a la página de la Coordinación y ahí vas a ver tú, por ejemplo, la misión, la visión, los objetivos de la Coordinación, el organigrama, este... Y vas a poder ver alguna información de... Déjame decirte. Fíjate que aquí [refiriéndose a la página de internet] qué curioso no están las... Ah, sí, manuales... Documentos... Galerías... Funciones del coordinador. Ahí donde dice normatividad, ahí vas a ver las funciones. Está la descripción del puesto.

A: Ah, ya todo más específico.

PA: No, no, pues totalmente, ahí viene totalmente todo lo que se realiza desde la Coordinación.

A: Oh, muy bien porque...

PA: ¿Ya lo viste?

A: Sí, porque luego nosotros pues tomamos por ejemplo el PDI, el Modelo Académico, y podemos abrir nuestro corpus para ampliar esa información si queremos ver algo más detallado.

PA: Sí, ok.

A: Y bueno, muchas gracias por la liga. La primera pregunta sería, desde su punto de vista, ¿por qué es relevante el PDI para la institución? ¿Cuál sería su misión principal, para UAB?

PA: Bueno, el PDI es sumamente relevante porque es la línea que marca la política institucional en materia de las grandes funciones sustantivas ¿no? O sea, hay toda una normatividad en la institución que data de cuando la universidad inicia, es su ley orgánica, y la ley orgánica establece las funciones sustantivas de la universidad, que es la docencia, la investigación, la vinculación, la extensión. Sin embargo, los planes de desarrollo institucional que se elaboran al inicio de cada gestión rectoral, cada rector, elabora su plan de desarrollo institucional, es decir, se elabora cada cuatro años. Pues retoman por supuesto las funciones sustantivas y amplían de acuerdo al... Pues a todas las actividades y necesidades, demandas de la educación superior, retoman a nivel internacional global todo lo que va emergiendo y todas las necesidades y demandas, entonces se plasman en el Plan de Desarrollo

Institucional y esas son las líneas que se tienen que seguir para lograr pues una formación de profesionistas, en este caso en los tiempos actuales pues profesionistas que van a responder a las demandas del mundo global, ¿no?

A: Muy bien, y, concretizando sobre un aspecto porque, claro, el PDI toca muchos, ¿podría hablar de qué papel juega la evaluación educativa en el PDI? Para cumplir los propósitos...

PA: Claro, pues la evaluación juega un papel relevante al ser un organismo que permite retroalimentar todas las actividades, estrategias que se plasman en el PDI y cuando nosotros evaluamos todas esas actividades, acciones, estrategias, pues nos va marcando si estamos logrando las metas establecidas o tenemos que retomar los caminos, los objetivos, tenemos que hacer algunos ajustes que nos permitan realmente lograr la meta que se había establecido ¿no? Entonces, la evaluación es muy importante porque retroalimenta lo que estás haciendo.

A: Usted al principio habló de que ustedes tienen el objetivo de brindar programas de buena calidad, bueno, y entre otras cosas... En el PDI, cuenta con un apartado que dice que se encarga de garantizar que los servicios educativos que oferta la universidad sean precisamente de buena calidad y...

PA: Sí, por supuesto. Si tú abres el PDI vas a encontrar el apartado número ocho vas a encontrar todas las estrategias, estrategias para la implementación de programas institucionales e indicadores para su seguimiento y evaluación. Lo vas a encontrar eso en la página 145 del documento del PDI actual.

A: Muy bien...

PA: Y ahí vienen los primeros tres, los primeras tres programas. El primero es oportunidades educativas, pero básicamente esta coordinación se concentran todas sus funciones en el segundo y tercer programa: el de calidad educativa es el número dos, ahí vas a encontrar todas las estrategias y todo lo que estamos haciendo en esta coordinación para lograr la calidad educativa. Y en el número tres, que es proceso formativo integral pues también hay un montón de estrategias que hacemos aquí para lograr la formación de los estudiantes. Básicamente en el PDI, en esos dos programas, el de calidad educativa en el número dos, y en el de formación integral en el número tres, se concentran todos nuestros quehaceres en esta gestión.

A: Bueno, realmente ya me responde varias preguntas con esa respuesta.

PA: Ok.

A: Me voy a una pregunta que a lo mejor parece un poco general, nos gustaría saber desde su perspectiva, ¿qué entiende la UABC por una educación de calidad?

PA: Pues mira, la calidad, entendida como la pertinencia de la formación, que lo que aquí aprenden los alumnos realmente tenga un uso, tenga una respuesta para las demandas, necesidades... Que presenta el mundo actual. Que lo que aquí se ofrece tenga un uso allá afuera, en la sociedad. Donde nuestros estudiantes sean personas con conocimientos, con habilidades, pero sobre todo con actitudes y valores y respondan a las demandas de un mundo globalizado. Entenderíamos por calidad en términos muy generales en esos sentido. Que nuestros estudiantes estén

preparados para responder de manera pertinente, oportuna, con valores, a las demandas de un mundo global.

A: Muy bien. ¿Y cuáles serían los mecanismos principales mediante los cuales la universidad garantiza que los servicios que ofrece son precisamente de buena calidad? Que los llevan a ese camino que usted ahorita describió.

PA: Pues mira, todo lo que tú puedas ver en el PDI, lo que te dije de los programas el dos y el tres, y básicamente el dos, ahí establece las estrategias, en este caso yo las podría equiparar a esos mecanismos pues, que es lo que estamos haciendo para asegurar que realmente se logre la calidad, ahí lo encuentras en el número dos.

A: Muy bien, entonces... La siguiente pregunta es, ¿por qué es relevante para el aseguramiento de la calidad el fomentar pertinencia y vigencia de los planes y programas con el enfoque en competencias?

PA: Pues el enfoque en competencias es un enfoque que viene... Mmm... Que tiene su origen en el mundo empresarial, ¿no? En el mundo, en las necesidades del mercado laboral, del mercado empresarial donde se van a insertar los estudiantes. Entonces, en función de que las Instituciones de Educación Superior han adoptado un enfoque por competencias, esto permite asegurar que los egresados tengan esos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son elementos contemplados en las competencias para dar respuesta a las necesidades... Es que todo, todas tus preguntas van a caer en lo mismo. Toda la formación que nosotros estamos dándoles a los estudiantes es con el propósito de lograr que ellos

respondan a las necesidades de un mundo globalizado donde lo que aprenden en la universidad lo usen y puedan resolver problemas y demandas actuales. No es un conocimiento del siglo pasado, es un conocimiento del siglo actual, del momento actual, donde la voz de los empresarios o los empleadores es escuchada para poder atender sus demandas y sus necesidades, ¿no?

A: Otra de sus tareas importantes, ustedes promueven acciones de evaluación educativa que fortalecen formación, selección y perfil del egreso del alumno. El perfil de egreso es muy importante para esto, ¿podría hablar un poco de...? Más allá de la función de los perfiles de egreso ¿cuál es el proceso que se sigue para elaborarlos y cada cuándo se actualizan y en función de qué?

PA: Los planes y programas de estudio se actualizan, hay una guía metodológica, también la puedes consultar, también viene en la página de la facultad. Viene la guía metodológica para la creación, modificación o actualización de planes y programas de estudio. Entonces, ahí vas a encontrar tú información sobre la temporalidad en que se deben cambiar. También en el estatuto escolar, creo que en el Artículo 155 o si mal no recuerdo, viene la temporalidad en la que se deben de evaluar los planes y programas de estudio. Entonces... A ver, vuélveme a repetir la pregunta.

A: Es sobre los perfiles de egreso, o sea, cuáles son los motivos por los que se modificaría un perfil, el proceso...

PA: Depende, mira. Para crear, modificar o actualizar un programa de estudio se tiene que hacer una evaluación diagnóstica. Esa evaluación diagnóstica obedece a

preguntarles a los propios estudiantes, a los profesores, a los empleadores, se hace una evaluación interna y externa. Entonces, lo que resulte de esa evaluación, es cuando se toma la decisión en la Unidad Académica de decir, se va a modificar el plan de estudio o solamente se va a actualizar. Y entonces si las demandas del sector productivo, de servicios dice que el perfil de egreso ya no da respuesta a las demandas, entonces, y que las competencias tampoco, y que se tienen que ampliar los contenidos, los conocimientos, se procede a una modificación del programa de estudios, entonces se tiene que revalorar el perfil de egreso. Si los estudios te dicen pues que las competencias están bien, que el perfil está bien pero que se tiene que modificar solamente algunos contenidos, alguna bibliografía se procede a una actualización de las cartas descriptivas, por decirte algo.

A: Bueno, en el PDI también se hace énfasis en la evaluación de sus egresados, ¿por qué considera que es tan importante evaluar a los estudiantes al egreso de la licenciatura? O sea, ¿qué ofrece esta valoración que no ofrecen otras formas de evaluación?

PA: Mira, ese tema no lo traigo yo, ese tema lo trae la coordinación de formación profesional, que es el EGEL, es el examen EGEL. Ese yo no lo manejo. Lo que yo si te pudiera decir, en términos muy generales, es que es importante evaluar pero que esas valoraciones son nacionales. Son nacionales y que muchas veces no obedecen a los contextos de la diversidad del país, pues, de la diversidad y necesidades del país. Entonces, son importantes porque te das cuenta si los egresados o los futuros egresados tienen realmente las competencias que se dijeron que deberían de tener. Pero, yo te comento, mi opinión al respecto es que

esos exámenes a gran escala que son nacionales, a veces no obedecen al contexto de la diversidad del país ¿no? Como son muy centralizados.

A: Sí...

PA: Pero eso lo atiende otra coordinación, no se atienden aquí.

A: Oh, muy bien. Al principio también me habló de la importancia de los procesos de acreditación... ¿Me puede hablar un poco acerca de eso? ¿Por qué la importancia?

PA: Claro. Los procesos de acreditación son parte de lograr la calidad de los, de la calidad educativa. Los procesos de acreditación tienen como antecedente una autoevaluación, entonces esa autoevaluación permite retroalimentar el programa y saber en qué estamos bien o cuáles son las áreas de oportunidad. Esa autoevaluación la hace la unidad académica y nosotros los acompañamos desde la coordinación, revisamos... Esa autoevaluación la hacen con base en la metodología que establece cada organismo acreditador. Yo te hablaba de los COPAES que tienen treinta y tantos comités y te hablaba también de CIEES que también tiene siete comités. Entonces, ellos estableces una metodología con ciertas categorías, regularmente son en términos, en promedio son diez categorías, cada categoría, una habla de estudiantes, otra habla de profesores, otra habla de infraestructura, otra de evaluación, otra de productividad académica y así, de administración... Entonces son diez categorías en promedio y más o menos cada categoría trae veinte, veinticinco indicadores. Entonces, cada unidad académica, cada programa educativo tiene que hacer su evaluación en función de esas categorías e

indicadores para ver si realmente están cumpliendo con lo establecido en esa metodología. Si no están cumpliendo, es importante hacer como una reflexión para saber qué deben hacer para cumplir con ello. Esa autoevaluación ya que se termina y ya que se revisa por parte de la coordinación, luego la mandan al organismo acreditador y el organismo acreditador viene y hace una visita in situ, con un grupo de académicos pares. Por ejemplo, si van a hacer una acreditación de medicina, pues quienes vienen a revisar son médicos. Si van a hacer una evaluación en arquitectura quienes vienen a visitar son arquitectos, y así. Pues son pares, se les llama pares. Y hacen esa revisión y luego dan un dictamen, “sabes qué, el programa educativo sí cumple con todas las categorías o la mayoría de las categorías y la mayoría de los indicadores, por lo tanto se evalúa como un programa acreditado” o no cumple, “fíjate que a este programa le falta mucho, le faltan laboratorios, establecer el perfil de egreso, le falta actualizar la bibliografía”... En fin, puedes tener áreas de oportunidad y te dicen si no te acreditan. En el caso de la UABC, afortunadamente hemos trabajado muy fuerte en ello y el compromiso del rector fue lograr, en su gestión el 100% de los programas evaluables, lograr el 100% de los programas. Nosotros tenemos 132 programas, 128 son evaluables, quiere decir que cuatro todavía no porque no tienen el tiempo para ser evaluables, pero 128 sí, y hemos logrado al día de hoy 125. Estamos en un 98%, nos faltan sólo tres programas por acreditar.

A: Vaya, entonces es una muy buena cifra.

PA: Así es.

A: Bueno, restan algunas preguntas pero realmente, entonces voy a omitir las que se refieren a cuestiones de la prueba EGEL, porque me dice que las puedo averiguar en otro lugar, ¿verdad?

PA: Con el Dr. Miguel Ángel Martínez, es el Coordinador General de Formación Profesional y Vinculación Universitaria.

A: Muy bien... ¿Él también trabaja allá con usted?

PA: Así es, en Mexicali.

A: Porque yo tuve oportunidad de platicar con el Dr. Antelmo, que mencionó al principio. De hecho él me ayudó con un ejercicio de clase y tuve el gusto de conocerlo. También él me dio información muy relevante. Pero, entonces, me voy a brincar a otra pregunta. Ok, independientemente de los aspectos técnicos de la prueba, usted podría hablar de los beneficios que trae para cada licenciatura que sus egresados obtengan resultados sobresalientes, por ejemplo en prueba EGEL, ¿cómo afecta si sucede lo contrario?

PA: Eso te lo va a responder Miguel Ángel, corazón. Todo lo de la prueba EGEL es con el Dr. Miguel Ángel.

A: Muy bien. Entonces, la siguiente pregunta es ¿cómo se fomenta en la UABC la investigación? Que es uno de los puntos que se toca en el PDI...

PA: Pues a través de los programas. Bueno, puede ser una pregunta que tiene dos respuestas. ¿Cómo se fomenta? La investigación es una de las funciones sustantivas de la universidad. En lo que respecta a licenciatura, que es lo que yo te podría contestar, se fomenta a través de algunas modalidades de aprendizaje. Las

modalidades de aprendizaje las vas a encontrar en el estatuto escolar. Creo que te comentaba que por ahí del Artículo 155 vienen las modalidades de aprendizaje, hay varias modalidades, ayudantías de investigación... Hay varias. También en esas modalidades lo que se hace es que se invita a los estudiantes a desarrollar investigación, sin embargo, no es todo. Se podría invitar a algunos estudiantes a colaborar en proyectos de investigación. Entonces, los proyectos los tiene cada unidad académica, registrados ante otra coordinación, es otra coordinación, de posgrados e investigación, y regularmente pues se motiva para que algunos estudiantes puedan participar en estas investigaciones. Pero en realidad pues existen modalidades de investigación, modalidades de aprendizaje con valor en créditos. O sea, si un estudiante de licenciatura participa en un proyecto de investigación, se registra y se le dan créditos.

A: Qué bien. Bueno, realmente la última pregunta es más abierta, es un espacio para usted, si quiere agregar algo referente al tema de la calidad, ahora que le presenté más o menos por dónde va el tema de investigación. Realmente es una oportunidad también para mí, de escuchar alguna recomendación o consejo, para nosotros como los investigadores, a dónde cree usted que debemos dirigir la mirada o prestar más atención. Como le mencioné, tenemos los documentos, pero estos a veces no nos dicen todo o a lo mejor usar PDI, Modelo Educativo es una mirada limitada. Usted me ha compartido una liga, y la revisaré, para obtener la información pertinente. Pero más allá de eso, me gustaría escuchar la recomendación de una persona que tiene estas responsabilidades tan importantes.

PA: Pues mira, yo lo que te diría es que en la universidad existe un muy buen trabajo en toda su comunidad, donde hay un gran compromiso para lograr la visión que está establecida en el PDI, la visión es llegar en el 2025 a ser una de las primeras cinco universidades del país, ya lo hemos logrado, y también ser una de las 50 universidades de Latinoamérica. A mí me parece que nos queda muy claro a todos en la universidad, a funcionarios, a directores de unidades académicas, a la comunidad en general, que debemos de trabajar para lograr eso. No es fácil, se tiene que crear una cultura de calidad. Vamos en el camino, vamos trabajando en ello. Desde esta coordinación se hace un gran trabajo con todo el equipo de gente que está aquí, por lo menos para lograr uno, uno de los aspectos que es lograr el 100% de los programas acreditados. Tenemos, yo creo que es obligación ya de todos los mexicanos, de los bajacalifornianos de hacer las cosas bien. Hacerlas bien significa estar siempre a la vanguardia, estar un paso adelante, responder con la mayor ética y eficiencia, prontitud, con valores, con responsabilidad ante las demandas que existen actualmente en la formación de recurso humanos. Porque somos muy pocos los que tenemos el privilegio de estar en nivel superior y en nuestras manos muchas veces están las decisiones importantes del país. Entonces yo creo que tenemos que hacer las cosas muy bien hechas, muy muy bien hechos, evitar el [inaudible], evitar en lo posible los errores, y si los hubiera, detectarlos, corregirlos y siempre tener muy claro cuál es el puerto a donde queremos llegar, cuál es la meta que queremos alcanzar. Si no se tiene una meta es navegar sin rumbo. Yo creo que una cosa que te permite lograr la calidad es tener establecidas muy claramente cuáles son tus metas y cuáles serían entonces las actividades, las estrategias, los objetivos que vas a realizar para alcanzarlo, y estarte evaluando

para saber que no vas perdiendo el rumbo, y si lo perdieras, retomarlo para alcanzar las metas. Esto sería en términos generales, generales, lo que yo te pudiera decir. Pero hay mucho alrededor de eso, hay mucho trabajo alrededor de lograrlo.

A: Muchas gracias, doctora.

b) E2-U

Entrevista Participante B

A: Usted me comentaba ahorita que no está a cargo de los EGEL, EGEL. ¿Verdad?

PB: Lo que pasa es que te referenciaron conmigo por dos razones. Porque fui consejero de Ceneval durante 10 años y porque esa labor de EGEL la manejé yo durante el primer año, por eso te digo, te voy a dar a tus preguntas, algunas cuestiones que sí son generales, que sí tienen que ver con nosotros. Entonces, yo te doy la respuesta y si tú consideras pertinente pues platicas con el área de Escolares, el Dr. Édgar, pero algunas preguntas sí tienen que ver con lo que hacemos Armandina y yo.

A: Ok. Muy bien. Pues si alguna (pregunta) le parece fuera de lugar, me dice y esa la eliminamos.

PB: Bien, estamos bien.

A: La primera pregunta ¿es qué se entiende por calidad educativa en nivel superior, claro, desde la perspectiva institucional?

PB: Mira, yo te voy a hablar como ingeniero. Calidad es satisfacción del cliente. ¿Esto qué significa? La calidad educativa es que la formación que nosotros llevamos a los jóvenes, la formación que les damos a los jóvenes, perdón, tenga pertinencia. Es decir, que cumpla con los propósitos. Básicamente sería eso lo que es calidad, y obviamente esto te conlleva

muchas cuestiones que tienen que ver con que alcances las competencias, obviamente, tú lo sabes mejor que yo que son los conocimientos, las actitudes, las aptitudes, los valores, etc. Pero yo siempre que hablo de calidad hablo de ser pertinentes, de que sea pertinente la formación de los jóvenes.

A: Muy bien. Esta entrevista también se desprende mucho, porque nosotros vamos a hacer análisis de documentos como el PDI, nosotros queremos al final, el objetivo a grandes rasgos de la tesis, es decir, bueno, ¿qué es calidad? Obviamente abarca, políticas, economía, términos de muchas áreas, y no pretendemos decir calidad es igual a, como si fuera una fórmula (interrumpe)

PB: Mira, la calidad, si tu ves un término de aseguramiento de la calidad, para asegurar la calidad, aseguramiento de la calidad, hay libros escritos para el aseguramiento de la calidad. Implica desde lo que son el diseño, los planes y programas de estudio hasta lo que es seguimiento de egresados. Si esto lo lleváramos a una fábrica sería desde la concepción del producto y el diseño hasta lo que es servicio a cliente. Si eso te lo traes para acá ¿qué significaría? O sea, insisto, desde el diseño de planes y programas de estudio hasta lo que es seguimiento de egresados. Que todos los procesos tengan una conformancia, es que cumplan con los propósitos.

A: Sí, sería como la traducción. En el PDI actual se hace énfasis en la evaluación de egresados, ¿por qué considera usted que es importante evaluar a los estudiantes al egreso de la licenciatura? ¿qué ofrece esta evaluación que no ofrecen otras formas de valoración?

PB: La evaluación de los egresados no tiene que ser solamente al final, de hecho el proceso, la evaluación es un proceso, ustedes lo saben más que nosotros, la evaluación es un proceso continuo, la evaluación cuando no cumple con esta premisa, no es una evaluación. Yo creo que el joven

cuando ingresa en la universidad es evaluado a través del examen de admisión, yo creo que en lo que deberíamos de trabajar es en lo que son exámenes de trayecto, exámenes intermedios y también tener los exámenes de egreso, de manera tal que tú pudieras evaluar entre el examen de admisión, los exámenes de trayecto y el examen final, bueno, cuál fue la evolución del alumno. Entonces son importantes los exámenes de egreso, pero no únicamente el examen de egreso porque eso sería como tratar de revisar un proceso solamente al final y lo tenemos que estar revisando de manera continua. Ahora, ¿por qué es importante un examen de egreso? Porque eso nos va a retroalimentar a nosotros finalmente qué tan bien formamos al alumno en los temas que nosotros consideramos, si alcanzó las competencias, si es que el examen de admisión es capaz de evaluar competencias como tal. Si en ocasiones este examen es un examen externo pues todavía tiene una visión más independiente de (no se entiende). Por ejemplo, cuando tú puedes comparar alumnos en un examen EGEL, el examen EGEL es un referente, pudiera haber alguien que, alguna institución en México que aplicara otro examen y que nosotros lo pudiéramos aplicar, bien, luego tú comparas tus alumnos, tus egresados con otros, puedes tener un referente. Aunque la verdad es que siempre y cuando el examen esté bien integrado, porque si el examen no está bien integrado puede tener sesgos. Es decir, yo fui consejero de Ceneval y si de repente las universidades del centro tienen algunas competencias que parecen importantes y las del norte no lo tienen y el examen se basa en términos de los perfiles de egreso de las universidades del centro es muy probable que los de las universidades del norte vayan a salir mal evaluados y eso no significa que estén mal. Entonces el instrumento tiene que cumplir con todo el rigor y no tener, y cuidar que no tenga sesgos. Pero finalmente partiendo de la base que tengo un examen de egreso que cumple con todo el rigor, si partimos de ese supuesto y nosotros evaluamos alumnos de distintas universidades y

distintas universidades del país pues te puede dar un referente de qué tan bien o qué tan mal están nuestros alumnos.

A: Sí, aunque, como usted dice, no es lo único ¿verdad? en lo que se basan para...

PB: No es lo único, desgraciadamente estos exámenes, para mi gusto, no evalúan, miden. Y finalmente la medición es una parte de una evaluación, pero yo no creo que... Son reactivos y lo que están haciendo pues es medir. Aunque se diga que es una evaluación, yo creo que sigue siendo una medición.

A: Sí, reducir toda una carrera, toda una trayectoria a un examen pues no...

PB: Pero es un instrumento de medición, ¿no? Una evaluación es un proceso más. En la evaluación, ustedes los educólogos saben que es un proceso continuo.

A: Así es. Bueno, también en el PDI está plasmado un compromiso por mejorar, sin embargo, mejorar estos resultados en EGEL. A lo mejor, me puede responder, las estrategias que existen para lograr mejorar en el examen...

PB: Mira, nuestro rector, hemos tenido varias reuniones en las cuales hemos analizado resultados de nuestros egresados y desde luego estos resultados nos permiten a nosotros retroalimentarnos para fortalecer aquellas áreas que representan algunas debilidades porque ciertamente la información que te pueden dar te puede indicar que tú tienes un egresado de una carrera, pero algún área de conocimiento está siendo, sus resultados no son satisfactorios. Eso significa que tiene que enfatizarse para poder superar esa debilidad. En la medida en que tú vas utilizando estos resultados para subsanar esas deficiencias es la medida en la que puedes tener mejores resultados. Desde luego esos exámenes también tienen una característica

que si bien es cierto son obligatorios para presentar, pero no son obligatorios de aprobar, y a nivel nacional yo como consejero de Ceneval te digo que puede haber muchachos que tienen muy buen nivel, pero a la hora de presentar el examen pues no lo presentan con seriedad, entonces no está siendo representativo ¿verdad? Es una situación que a nivel nacional Ceneval ha visualizado hasta donde yo pude percibir hace algunos años y que, bueno, al final de cuentas, como te digo, son requisitos, el requisito es presentarlo, más no aprobarlo. Aquí también se busca trabajar mucho con los jóvenes en el sentido de que tengan responsabilidad para que presenten el examen haciendo su mejor esfuerzo de manera tal que refleje fielmente cuál es su nivel de formación.

A: Claro, porque no les trae consecuencias, no es requisito de titulación. Pero, sí es una vía, ¿cierto?

PB: Sí, es una vía de titulación, pero hay muchas otras. Ahorita por ejemplo prácticamente todos los estudiantes, si partimos que el 99% de los estudiantes están cursando sus estudios en programas acreditados, pues el estatuto te dice que, al acreditar, al egresar de un programa acreditado, tiene una titulación casi automática.

A: Excelente... Y ¿cuáles son para usted las ventajas y desventajas del uso de una prueba no curricular como lo es el EGEL? Porque al ser nacional, a gran escala pues no...

PB: Una ventaja es que puedes referenciarte con otros programas, otros planes y programas de estudio, con egresados de programas de estudios de otras universidades. Eso es importante, poder compararte. Pero por otro lado también yo lo comentaba hace rato, la desventaja es que, si tú como universidad no participas en el diseño de esos exámenes, en el diseño de esos reactivos, en la temática, pues puede ser que el examen no sea adecuado a tu plan y programa de estudio, entonces los resultados puedan

salir no satisfactorios cuando la verdad a lo mejor la formación es buena, solamente que el instrumento no corresponde a tu plan y programas de estudio. Esa es una desventaja que puede presentar. Otra desventaja es que, lo que te comentaba, que a veces los jóvenes pueden no tomarlo con la seriedad, y el día del examen no presentan un fiel reflejo del alcance de las competencias que han tenido. Finalmente es un instrumento que nos puede ayudar a retroalimentar, pero tiene esas desventajas que te mencioné.

A: La ventaja sería como evaluación externa.

PB: Sí.

A: ¿Y UABC no tiene otra prueba, otro mecanismo para evaluar al egreso? Como usted dice, es una trayectoria, pero al egreso...

PB: Por el momento se está trabajando, pero se podrá trabajar entiendo yo, en algunas carreras, el EGEL no existe para todas las carreras, hay un grupo de carreras en el cual el Ceneval no tiene exámenes y entonces la universidad ha estado planeando trabajar en la realización de esos exámenes, justamente IIDE están trabajando en eso. No es que no se quiera aplicar el EGEL, sino que no existe EGEL para esa carrera.

A: Literatura, de hecho, yo la cursé y no hice EGEL.

PB: Por ejemplo.

A: Sí, es cierto. ¿Cuáles considera que son los elementos más importantes que aporta EGEL a la institución? Entonces me decías esto...

PB: Los elementos son una retroalimentación en términos de resultados de las áreas de conocimiento que se tienen que fortalecer y también conocer aquellas áreas de conocimiento en las que ya somos fuertes, conocer también cuál es el desempeño porque no solamente es desempeño,

puedes tener un desempeño satisfactorio o sobresaliente-satisfactorio, es decir, ver qué tan bien están esos alumnos, a lo mejor están muy bien o solamente bien, por ejemplo. Porque EGEL entrega unos, hay un indicador que llama (¿ídat? no reconozco la palabra...) entrega de testimonio de reconocimiento de alta calidad si, sólo si una cantidad determinada de alumnos aprueba el examen con alto rendimiento

A: Esto es sobre, la siguiente pregunta es sobre cómo se le comunica a ustedes y a la comunidad académica y estudiantil estos resultados?

PB: Aquí la cuestión es que hay mecanismos que estableció Ceneval para comunicar a la universidad y mecanismos para el sustentante. Se tienen políticas, no se puede publicar el resultado en internet y para que todo mundo vea "Juan Pérez" qué calificación sacó, ni tampoco puede publicar arbitrariamente el Ceneval "el programa de Literatura de UABC Tijuana sacó tal calificación". Existen mecanismos con ciertas reglas de discrecionalidad en los cuales se les da la información a quien corresponda. Por eso hay representantes por parte de la universidad del Ceneval que reciben la información que le corresponde. Y ya los resultados personales también los pueden tener los sustentantes de manera personal para tener pues toda la discreción que al respecto se merece.

A: Sí, yo al inicio cuando intenté realizar gráficas pues al querer ingresar te pide un código especial que no tiene cualquiera. A lo mucho creo que lo separan por áreas de conocimiento...

PB: Sí, te van a dar datos, pero no te va a aparecer la universidad, te va a aparecer con clave, no sabes cuál es. Te pueden aparecer cifras nacionales, pero no sabes si es la universidad A, B, C y mucho menos vas a tener acceso a resultados por programa educativo o por persona, porque es lógico, es parte de la protección de los datos.

A: Sí, a los chicos se les da una clave...

PB: Sí, personalmente.

A: ¿Qué beneficios tiene, pero a nivel ya para la licenciatura como tal que sus egresados obtengan resultados sobresalientes en esta prueba?

PB: A final de cuentas el hecho de que tus egresados obtengan un resultado sobresaliente pues es prestigio para la propia carrera. Te refleja qué tan bien, en qué nivel está la formación de tus egresados, que es un buen nivel de formación. Y segundo, le da prestigio al programa educativo y le da prestigio a la universidad, desde luego, es fundamental. Todas las universidades una vez que tienen conocimiento de alto rendimiento en Ceneval lo presumen en la comunidad, ¿por qué? Porque al final de cuentas es algo que muestra mucho del buen trabajo que se ha hecho en formar a los jóvenes.

A: ¿Y por qué es relevante, no a nivel licenciatura, sino a UABC, que sus programas estén, específicamente, en el Padrón Nacional de Programas de Calidad del EGEL?

PB: Por prestigio. Primero porque te habla de la calidad educativa que estamos brindando y de que estamos cumpliendo con nuestra misión en calidad y segundo porque también fortalece el prestigio de la universidad; y si tú le sumas que tienes una universidad que es reconocida por los rankings internacionales, si le sumas que los programas educativos están acreditados, si tú le sumas que tienes algunas certificaciones particulares y tú le sumas que los alumnos obtienen un nivel alto de Ceneval, bueno, si tú sumas estos elementos puedes asegurar que en lo institucional, que a nivel de unidad académica, a nivel de programa educativo y nivel de egresados, la formación, la educación que brinda la universidad es correcta.

A: Por parte de la entrevista, sería todo. Pero, personalmente yo quiero hacerle una pregunta respecto a pues, mi tesis, que estoy tratando de explicar qué es esto de calidad educativa en nivel superior, estamos enfocándonos en qué hace EGEL, qué aporta EGEL, qué abona a este concepto de calidad que sabemos que engloba muchísimas cosas, pero específicamente trato de responder un poco eso.

PB: Mira, es que el término de calidad es, si tú buscas la palabra calidad, te voy a decir. Tengo 33 años que egresé de ingeniería, la primera definición de calidad que vi de calidad decía "es el grado de aptitud con el que un bien desarrolla la función para la cual fue creado" y años después hay un libro que se llama Juran, y Juran dice "calidad es satisfacción de cliente", punto. Vas a encontrar una serie de definiciones de calidad, si esto lo llevas a calidad educativa vas a encontrar qué es calidad. Finalmente, la calidad a veces... Se confunde el término, por ejemplo, a veces dicen "es que es buena o mala calidad", la calidad se tiene o no se tiene, para empezar. No es buena o mala calidad. Lo que puedes tener son altos estándares o bajos estándares de calidad. Por ejemplo, tú dices ¿qué tiene más calidad, un Volkswagen o un Mercedes Benz? Es una pregunta incorrecta porque puede ser que por ejemplo tú, si tú pediste a un proveedor un Volkswagen y ese Volkswagen te lo entregó tal y como tú lo esperabas y te satisfizo, entonces el Volkswagen tenía calidad. Si otra persona compra un Mercedes Benz que cuesta diez veces más, pero al entregárselo al cliente no le satisfizo, no tiene calidad. Entonces ¿cuál tuvo calidad? El Volkswagen. Los estándares de calidad son distintos, pero de acuerdo con Juran, la calidad es satisfacción del cliente ¿me explico? Por eso muchas de las veces no es que "es de más calidad", no. La calidad tiene que ver con la satisfacción con la que se cumple el propósito de un producto o de un servicio, ¿estamos de acuerdo? Es, a veces... Ya en la calidad educativa seguramente habrá muchos estudiosos en esta cuestión, pero a final de cuentas nosotros

brindamos una educación de calidad si simple y llanamente nuestros egresados desarrollan la función para la cual fueron formados de manera pertinente. Eso sería, para mí eso sería. Ahora, pero ¿qué es calidad? ¿Calidad son conocimientos? No. Calidad son conocimientos, actitudes, valores... Puede ser que tú tengas un egresado de una escuela de medicina que sea muy hábil en la cirugía, que tenga muchos conocimientos pero que a lo mejor su ética no sea buena, pues ya no hubo calidad. Tú dirías "bueno es que está muy bien formado, es un cirujano de alto nivel, tiene muy buen nivel de conocimientos", sí, pero si es una persona que lucra con su profesión, entonces... Si nosotros decimos que tiene que tener conocimientos, aptitudes, actitudes, valores. Por ejemplo.

Es que tienes que definir cuáles son los elementos con los cuales tú vas a definir qué es calidad, ¿no? Eso es importante. Puede ser, hay universidades que hablan de que, yo he visitado universidades privadas. Por ejemplo, Tec de Monterrey habla de que los alumnos... Se impulsa mucho que sean empresarios, el emprendimiento. Existe la UDLA que es en las américas y te dice "yo no formo empresarios, yo formo líderes de altos ejecutivos para las empresas", ¿me explico? Entonces acá el Tec de Monterrey, si no logran que ellos sean empresarios, no están cumpliendo con su misión y la UDLA forma ejecutivos, si cumple con eso, sí está cumpliendo con esa definición de calidad que ellos externan. Entonces habrá qué ver, depende de cada institución que tú definas qué sea para ti los elementos de calidad.

A: Ahí serían congruentes con ellos mismos, con su propio concepto de calidad.

PB: Sí, qué es lo que esperan de sus egresados. Digo, te puse un ejemplo porque me llamó la atención a mí, dos universidades privadas reconocidas en México, a la entrevista la UDLA me dice "yo no formo empresarios, no es mi intención" y acá (Monterrey) sí. ¿Qué es lo que sucede? Sucede que las

universidades... Yo creo que la riqueza de las universidades es que no todos formamos personas idénticas, pues. Si formáramos todas personas idénticas pues seríamos como clones. Las universidades siempre tienen ciertos matices y ciertas características y bueno, finalmente yo no puedo esperar que la calidad en mi estudiante sea lo que establece la universidad de Sonora, por ejemplo, porque es otro contexto, es otra institución, es otra entidad, tal vez otras necesidades, entonces finalmente habrá qué definir cuáles son esos elementos con los que yo voy a determinar si alcanza la calidad o no se alcanza.

-Fin de la entrevista-

c) E3-C

Propuesta de pregunta (s)

1. Previamente se le explicó el propósito de esta entrevista ¿tiene alguna duda al respecto? 2. Antes de iniciar con las preguntas específicamente relacionadas con los tópicos centrales de la entrevista, ¿tiene alguna pregunta sobre el proceso?

Si se me explicó y no tengo dudas al respecto.

3. ¿Podría mencionar el lugar donde trabaja, su puesto, cuánto lleva en él y las funciones principales que realiza en dicho puesto?

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL)

Coordinación de los EGEL en Administración y en Ciencias de la Comunicación, adscrita a la Dirección del Programa de Evaluación de Egreso en Ciencias Sociales y Humanidades, que forma parte de la Dirección de Área de los EGEL.

En Ceneval tengo 13 años laborando, en esta dirección 12, y 4 coordinando los instrumentos referidos. Previamente coordiné otros dos EGEL, y he participado en otras áreas académicas del Ceneval.

4. ¿Cómo es que surge Ceneval, por qué existe, a qué necesidad o necesidades responde?

Contribuir a mejorar la calidad de la educación media superior, superior y programas especiales mediante evaluaciones externas de los aprendizajes logrados en cualquier etapa de los procesos educativos, de manera independiente y adicional a las que llevan a cabo las instituciones educativas.

5. Ceneval refiere que su 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". ¿Le parece que esta misión se cumple en lo cotidiano?

Si se cumple, además, Ceneval ha fortalecido su posición como generador de información al aumentar su cobertura e incrementar la difusión de los resultados de evaluación.

6. ¿Cómo describiría, de manera resumida, el quehacer y objetivos de Ceneval?

En palabras de nuestro director general, el Dr. en Quím. Rafael López Castañares, somos la principal instancia no gubernamental de evaluación externa de aprendizajes, conocimientos y habilidades del país. Somos una fuente de información indispensable para medir los niveles de aprendizaje alcanzados por estudiantes y egresados; y así contribuir a mejorar la calidad de la educación.

7. ¿Por qué para Ceneval fue importante contar con una prueba al egreso? ¿A qué necesidad o necesidades responde?

Porque se buscaba contar con un instrumento que hiciera posible conocer la pertinencia e idoneidad de la formación académica de los nuevos profesionistas del país ("Examen general de calidad profesional" en 1994)

8. ¿Qué permiten conocer los EGEL?

Permiten identificar los conocimientos y habilidades que han desarrollado los estudiantes al concluir un proceso formal de instrucción. Los nuevos EGEL, la Tercera Generación que ha

empezado a construirse, busca evaluar las competencias también; por lo tanto, evidenciarán si el recién egresado de una carrera puede iniciarse eficazmente en el ejercicio de la profesión.

9. ¿Cómo se asegura que la prueba sea de alcance nacional, cómo contempla los distintos contextos?

El conjunto de conocimientos y habilidades que se evalúan en el examen son determinados tomando como referencia, además de los programas de estudio de las diversas universidades que imparten una licenciatura, un conjunto de estándares de formación y desempeño de carácter nacional obtenido mediante un análisis detallado del ejercicio laboral de cada profesión en el país.

10. ¿Cómo se asegura lo anterior desde el proceso de elaboración de la prueba?

Haciendo partícipes a especialistas de cada profesión y de todo el país en los distintos cuerpos colegiados para los diferentes procesos que conlleva la elaboración de los instrumentos.

11. ¿Cómo se seleccionan los contenidos de los exámenes?

A partir de la reflexión, análisis, discusión, trabajo colaborativo, concertación e intercambio de conocimientos y experiencias en los consejos técnicos de los exámenes. Ellos son especialistas de diferentes ramas del conocimiento, profesores, autoridades representantes de instituciones educativas, colegios o asociaciones de profesionistas e instancias empleadoras de los sectores público y privado. Definen y precisan la estructura de los instrumentos, los dominios que se evalúan, las especificaciones de reactivos y los puntos de corte.

12. ¿Cómo es el proceso de elaboración de ítems? ¿Quiénes los hacen y cómo son seleccionados?

Así como existe el Consejo Técnico -como órgano rector de cada examen-; se crean comités académicos de diseño, de validación del objeto de medida, de elaboración de especificaciones, de elaboración de reactivos, de validación externa de reactivos, entre otros.

Los comités están conformados por especialistas de contenido de cada uno de los perfiles, y atienden los contenidos correspondientes. A partir de la estructura definida para cada instrumento, se les convoca a participar en los cursos-talleres de elaboración de reactivos;

algunos especialistas son referidos por las autoridades de las instituciones educativas, otros son invitados por su trayectoria profesional y académica.

13. ¿Cómo es posible evaluar, en este caso, habilidades administrativas en una prueba?

Habilidades administrativas como tal, no se evalúan en los EGEL, dado que reconocemos que este tipo de evaluación responde a iniciativas de diferente naturaleza, mucho más relacionadas con estándares de ocupaciones y su clasificación; y no con los perfiles de un recién egresado.

14. ¿Cada cuándo se revisan los EGEL para realizar modificaciones/actualizarlo? ¿Qué criterios se consideran para cambiar un contenido?

Por norma y en atención a la metodología, las estructuras de los EGEL se revisan periódicamente, en un plazo no mayor a dos años, y se actualiza cuando las condiciones lo hacen necesario.

15. ¿Qué entiende Ceneval por estándar? ¿Qué son los estándares?

Estándar: Característica que da cuenta de la calidad mínima requerida para los productos de cada una de las fases de la Metodología Ceneval de acuerdo con el Prontuario de normas técnicas y estándares del Centro.

Los estándares no son más que los niveles mínimo y máximo deseados, o aceptables de calidad que debe tener el resultado de una acción, una actividad, un programa, o un servicio. En otras palabras, el estándar es la norma técnica que se utiliza como parámetro de evaluación de la calidad.

16. ¿Quiénes se encargan de definir los estándares y cuál es el proceso para su elaboración? 17. ¿Cómo son los procesos de revisión y validación de los estándares?

La normativa que les rige se actualiza periódicamente, por un grupo interno de la Dirección del Área de Calidad, Investigación e Innovación. Este grupo ha contado con el apoyo del grupo de investigación de las otras áreas del Centro, de expertos internacionales para la conceptualización y sistematización de los estándares y la normativa.

El Plan Estratégico 2015-2025 en el atributo de Calidad establece: El Centro posee un sistema de aseguramiento de la calidad y mejora continua de todos sus procesos y operaciones. Cuenta con referentes teóricos, conceptos, criterios, normas técnicas y estándares considerados en los instrumentos de evaluación y lineamientos específicos aplicables a sus diferentes modalidades.

Y una de las estrategia es mantener actualizados los compendios normativos de calidad de todos los instrumentos de medición del Centro, así como la normativa que debe seguir el personal para realizar cada etapa del proceso, como un soporte indispensable para fomentar la calidad de los servicios que ofrecemos. Los compendios normativos deben actualizarse permanentemente e incorporar los mejores estándares internacionales para la construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes y competencias, así como los avances científicos y técnicos en materia de evaluación educativa.

Es importante señalar que la normativa del Ceneval se apega a las recomendaciones emanadas por entidades académicas como American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), National Council on Measurement in Education (NMCE) y el Joint Committee on Standards for Educational Evaluations.

18. ¿Qué perspectiva de la evaluación está implícita en EGEL?

Para los EGEL vigentes se adoptó un método que concilia el enfoque basado en la identificación de los contenidos comunes y esenciales de los currículos de las IES con el enfoque con base en el cual se diseñan los exámenes que se utilizan para el otorgamiento de licencias para el ejercicio profesional en EU.

El enfoque de diseño de los EGEL vigentes se centra en la identificación de los puntos de encuentro entre los requerimientos del ejercicio de la profesión y los contenidos curriculares de las licenciaturas que ofrecen las IES, dado que en los EGEL se propone evaluar los conocimientos y habilidades específicos de la licenciatura que son críticos para iniciarse en el ejercicio de la profesión.

19. ¿Cuáles criterios están relacionados con la calidad de la educación superior (desde la perspectiva Ceneval)?

Los EGEL son pruebas a gran escala. Se aplican a nivel nacional y se construyen especializados por carrera profesional, que tienen como propósito identificar la medida en que los egresados (o quienes están a punto de egresar) de la licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades esenciales para el inicio del ejercicio profesional en el país. Cuando un estudiante o egresado de una IES presenta un EGEL, la información que recibe le permite saber que tan cercana es su formación con respecto a un estándar de formación profesional de alcance nacional. Cuando una IES logra que la totalidad de los estudiantes que egresan o están por egresar del programa de licenciatura (o una muestra representativa de ellos) sustenten el EGEL, la información que recibe le permite contar con un indicador de rendimiento académico o de eficacia con la que opera el programa, así como con un diagnóstico de las áreas o contenidos de la prueba en las que el conjunto de sus egresados tienen las mayores dificultades y fortalezas para el desarrollo de mejoras curriculares. Este indicador de rendimiento académico les permite, también, satisfacer los requerimientos asociados a la evaluación interinstitucional, la acreditación y la rendición de cuentas. A partir de este indicador, los organismos evaluadores y acreditadores respectivos pueden identificar los méritos de cada programa en el contexto particular de la IES. De hecho, actualmente, los marcos referenciales y las prácticas de los organismos evaluadores, como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y los acreditadores de programas reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), incluyen como una categoría de análisis esencial para las evaluaciones o acreditaciones que realizan la evaluación de resultados del aprendizaje, especialmente al evaluar la eficacia de los programas educativos. En estos procesos de evaluación suele requerirse a las IES presentar evidencias que demuestren que evalúan los aprendizajes de sus estudiantes mediante estrategias complementarias que combinen procedimientos internos (tanto unipersonales como colegiados) y externos, así como muestras de los resultados o de los productos obtenidos en cada una de las evaluaciones. En última instancia, el EGEL constituye un mecanismo de protección para la sociedad, en tanto que brinda información válida y confiable, adicional a la que ofrecen las instituciones educativas por medio de los títulos y certificados profesionales correspondientes, sobre los individuos que son competentes para iniciarse en el ejercicio de la profesión.

20. ¿Considera que los EGEL que coordina han tenido un impacto en la mejora de los programas educativos a los cuales se dirige? ¿Podría dar ejemplos de en qué se han manifestado estos impactos?

De los dos exámenes que coordino, el EGEL en Ciencias de la Comunicación ha servido de referencia para que algunas IES revisen, modifiquen o actualicen sus planes y programas de estudio. Sin embargo, también han sido las propias IES quienes han solicitado la actualización de los referentes y contenidos del EGEL dado el contraste del perfil de egreso del comunicólogo de 2009 (cuando se genera la primera versión-estructura del examen) vs el actual perfil de egreso y la información referida por los empleadores. Ciencias de la Comunicación es una carrera sumamente dinámica, que atiende retos tecnológicos y vanguardistas; por tanto, los contenidos del examen han sido revisados en varias ocasiones y se espera que el EGEL de Tercera Generación atienda nuevos elementos que ahora integran no sólo el perfil del comunicólogo, sino también de las nuevas carreras directamente afines.

21. ¿EGEL es la única vía que se tiene en el país para obtener información de los conocimientos y habilidades de los egresados del país? ¿Qué otras pruebas o formas de hacerlo existen?

No, actualmente hay instituciones que están elaborando sus propios instrumentos de evaluación de conocimientos y habilidades -algunas de ellas adoptando la metodología Ceneval- como la Universidad Iberoamericana, la Universidad del Valle de México, la Universidad Anáhuac, la Universidad Veracruzana, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Autónoma de Nuevo León

22. ¿Qué ventajas y desventajas tiene una prueba no curricular, como lo es EGEL, en comparación con pruebas curriculares como medio para verificar calidad?

Entre las ventajas destacan: Conocer el resultado de su formación en relación con un estándar de alcance nacional mediante la aplicación de un examen confiable y válido, probado con egresados de instituciones de educación superior (IES) de todo el país. Conocer el resultado de la evaluación en cada área del examen, por lo que puede ubicar aquéllas donde tiene un

buen desempeño, así como aquéllas en las que presenta debilidades. Beneficiarse curricularmente al contar con un elemento adicional para integrarse al mercado laboral.

A las IES les permite: Incorporar el EGEL como un medio para evaluar y comparar el rendimiento de sus egresados con un parámetro nacional, además del uso del instrumento como una opción para titularse. Contar con elementos de juicios válidos y confiables que apoyen los procesos de planeación y evaluación curricular que les permita emprender acciones capaces de mejorar la formación académica de sus egresados, adecuando planes y programas de estudio. Aportar información a los principales agentes educativos (autoridades, organismos acreditadores, profesores, estudiantes y sociedad en general) acerca del estado que guardan sus egresados respecto de los conocimientos y habilidades considerados necesarios para integrarse al campo laboral.

A los empleadores y a la sociedad les permite: Conocer con mayor precisión el perfil de los candidatos a contratar y de los que se inician en su ejercicio profesional, mediante elementos válidos, confiables y objetivos de juicio, para contar con personal de calidad profesional, acorde con las necesidades nacionales.

Como tal no hay desventajas, pero los resultados de los EGEL: no pueden considerarse, en ningún caso, como indicador único para obtener conclusiones sobre la calidad de programas o modalidades educativos ni, por ende, sobre la calidad de las propias IES que los administran. En todo caso, dichos datos deben verse como complementarios en un sistema de evaluación institucional. no deben ser elementos para el Ranking de IES.

23. Los resultados de EGEL forman parte de indicadores ajenos al objetivo de la prueba, como acreditación, otorgamiento de financiamiento... ¿Qué piensa de que se le dé ese uso a los resultados?

No obstante, la enorme riqueza de la información que se genera con base en los resultados que obtienen los egresados de las IES en los EGEL, estos no deben considerarse como indicadores suficientes para obtener conclusiones sobre la calidad de los programas o modalidades educativas ni, menos aún, de las IES que las administran. En todo caso, estos resultados deben verse como indicadores complementarios de los demás que recogen y aportan las IES en sus procesos de evaluación interna e interinstitucional.

24. ¿Cómo devuelven resultados a las instituciones? ¿De qué manera se realiza una retroalimentación que ayude a las instituciones a conocer en qué situación se encuentra respecto al examen?

Las IES usuarias del EGEL reciben tres tipos de reportes de resultados después de cada proceso de aplicación de los exámenes: los reportes individuales de cada sustentante y dos reportes institucionales: uno en el que se ordena a los sustentantes en forma descendente, según el desempeño obtenido en la prueba, y otro en el que se describe cómo quedan distribuidos los sustentantes en función del tipo de testimonio alcanzado y del nivel de desempeño logrado en cada área de la prueba. Asimismo, reciben un archivo electrónico con la base de datos de los resultados obtenidos en la prueba y los datos del cuestionario de contexto de cada sustentante.

Además de los reportes de resultados que las IES reciben después de cada aplicación del EGEL, se puede acceder a los Informes anuales de resultados por cada EGEL. Estos informes anuales se elaboran y publican para proporcionar a las instituciones usuarias información relevante que les permita comparar los resultados obtenidos por el conjunto de sustentantes, con los alcanzados por los sustentantes de otras IES y por el total de la población que en el ámbito nacional sustenta el examen cada año.

25. ¿Cómo deberían ser interpretados los resultados del EGEL por las instituciones?

Para interpretar el resultado obtenido, en un reporte individual, en el recuadro derecho superior se señalan los criterios establecidos por el Consejo Técnico del examen para el otorgamiento de Testimonio de Desempeño Satisfactorio y el Testimonio de Desempeño Sobresaliente; y en el recuadro inferior derecho, los criterios para alcanzar el nivel de desempeño satisfactorio o sobresaliente en cada área de la prueba, así como los rangos de puntuación correspondientes en índice Ceneval. En el reverso del reporte se describen el tipo de situaciones y problemas que son capaces de enfrentar con éxito los sustentantes en los distintos ámbitos de actuación profesional representados en las áreas del examen.

26. Algunas universidades, como la UABC, usan los resultados de EGEL como referente de calidad de la educación que ofrecen, ¿considera que los EGEL pueden dar cuenta de ello? Es decir, de afirmar o no que se ofrece una educación de calidad.

No, los EGEL no dan cuenta de ello, no es su objetivo y no están diseñados con ese fin. El uso de resultados es responsabilidad de las instituciones y de quienes los emplean para la toma de decisiones.

d) MR-U

¿Qué es calidad para el Rector de la Universidad Autónoma de Baja California?

Transcripción del mensaje del Rector Juan Manuel Ocegueda en la ceremonia de entrega de reconocimientos por acreditación de la Licenciatura en Filosofía y Licenciatura en Lengua y Literatura de Hispanoamérica por parte de COAPEHUM, del día 3 de octubre de 2018.

Muy buenos días a todos, primero permítanme decirles que me da mucho gusto estar nuevamente aquí con ustedes, hace apenas dos semanas, dos o tres semanas, estuvimos aquí. En aquella ocasión recibiendo la acreditación del programa de licenciatura en Comunicación. Hoy me complace, me complace mucho estar recibiendo de mano del Dr. Roberto Hernández Oramas, con quien ya hemos estado cultivando una amistad de tantas veces que nos hemos encontrado en esta universidad, precisamente en este ejercicio de evaluación de nuestros programas educativos y posteriormente en la entrega de los reconocimientos respectivos.

Yo quiero, en primer término, felicitarlos a todos ustedes, a todos los integrantes de esta gran comunidad, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, felicitarlos porque se han unido a este esfuerzo institucional que venimos impulsando en esta Gestión para lograr consolidar una oferta educativa con reconocimiento de buena calidad.

Fíjense que un rector dura cuatro años, cuatro años se los digo, una vez que ya transité prácticamente el 90% de ese periodo es muy poco tiempo para impulsar proyectos y para consolidarlos. Sin embargo, todos los rectores, yo supongo que así ha sido con otros, nos hemos planteado en algún momento la pregunta de ¿por qué me van a recordar a mí? ¿Cuál va a ser el tema o cuál va a ser el factor de mi gestión por el cual quiero que me recuerden? A algunos de los rectores se les recuerda porque fueron rectores constructores, construyeron muchos edificios, hicieron que creciera la universidad; otros rectores le dieron un impulso enorme al incremento de la matrícula, simple y sencillamente basta decir que hace 15 años esta universidad tenía menos de 25mil estudiantes, hoy tenemos 65mil, es decir, hay un esfuerzo enorme por ampliar espacios educativos para los jóvenes.

Cuando yo inicié mi gestión, hicimos un proceso de consulta, no solamente la comunidad universitaria sino a otros sectores de la comunidad externa a la universidad; nos reunimos con grupos sociales, nos reunimos con empresarios, nos reunimos con grupos políticos incluso, y tomando en cuenta las reflexiones, las ideas, los planteamientos que se expresaron en esas reuniones, decidimos que el tema de impulsar la calidad era un tema fundamental para esta universidad. Habíamos crecido enormemente, pero cuando inició esta gestión, solamente el 73% de nuestros programas educativos tenían el reconocimiento de buena calidad. La idea que se planteó en esas reuniones era que de nada valía seguir creciendo, seguir ofreciendo espacios educativos a los jóvenes, si no garantizábamos que esos espacios fueran de buena calidad, espacios que les permitieran a todos ustedes egresar con altísimas probabilidades de insertarse de manera exitosa al mercado

laboral y a la vida en sociedad. Fue por eso que enarbolamos como una de las metas principales de esta gestión lograr la acreditación del 100% de nuestros programas educativos. A 4 meses de terminar esta gestión, yo les puedo decir que solamente nos falta un programa educativo. Actualmente tenemos el 99.3% de programas educativos acreditados. Esta universidad tiene 130 programas educativos, hemos logrado acreditar 129, nos falta uno, pero estoy casi seguro que en el mes de octubre tendremos la respuesta del organismo acreditador en términos satisfactorios.

¿Por qué es tan importante este esfuerzo que estamos haciendo por la calidad en este país? No hay duda de que hemos hecho esfuerzos significativos en materia educativa. Hay estudios que dicen que los recursos petroleros que tuvimos en los 70, fueron recursos que se dilapidaron y seguramente muchos de ellos se fueron por la vía de la corrupción, pero también hay mucha evidencia de que hubo una gran inversión en la educación. Los setentas corresponden a un período de masificación de la educación, un periodo de despegue en donde se empiezan a ampliar de manera muy importante las oportunidades educativas para los jóvenes. Y le hemos seguido invirtiendo, de eso no hay duda, la prueba de ello es que a principio de los noventa la tasa de cobertura en educación media superior andaba alrededor del 30% o 33%, es decir solamente 33 jóvenes en promedio tenían acceso a la educación media superior. Hoy prácticamente hemos llegado al 80% de cobertura en materia de educación media superior. En educación superior también ha habido un esfuerzo extraordinario a principio de los 90 la tasa de cobertura en educación superior era de 13% hoy estamos llegando a una tasa cercana del 35%.

No hay duda de que como sociedad hemos estado invirtiendo recursos muy importantes a la educación y sin embargo seguimos observando muchos problemas, muchas carencias a nivel social todos estamos convencidos de que el principal mecanismo para generar equidad social, el principal mecanismo de ascenso socioeconómico para las familias de bajos ingresos es precisamente la educación y sin embargo seguimos siendo una sociedad de pobres, una sociedad con grandes desigualdades; este país tiene 125 millones de habitantes y 55 millones viven en condiciones de pobreza. Por eso, invertirle a la educación ampliar las oportunidades educativas, pero sobre todo ampliar esas oportunidades educativas en programas de buena calidad es una tarea fundamental para todo el sistema educativo, no solamente para las universidades sino también para el conjunto del sistema de educación básica.

Y la calidad se construye día a día con múltiples esfuerzos, la calidad implica que estemos revisando permanentemente nuestros contenidos educativos lo que aprenden los jóvenes, calidad educativa significa tener buenos maestros con una buena formación disciplinaria que sepan dirigir procesos de enseñanza-aprendizaje. Significa también tener procesos pedagógicos adecuados, infraestructura tecnológica, infraestructura física. La calidad se construye con la participación de muchos agentes de muchos factores pero sobre todo con la participación de las comunidades y en este caso de la comunidad Universitaria.

Es difícil saber cuando estamos cumpliendo con los parámetros de calidad, si nosotros recurrimos a la autoevaluación es muy probable que seamos autocomplacientes, por eso uno de los mecanismos que tenemos para saber si

realmente estamos haciendo las cosas bien es recurrir a la evaluación, pero recurrir a la evaluación externa. Hoy en día las universidades no solamente estamos evaluando programas educativos de manera permanente, se están evaluando nuestros profesores a través de un programa que dirige la Secretaría de Educación Pública que se llama programa para el desarrollo docente mejor conocido como El PRODEP. También se evalúan nuestros investigadores cada determinado número de años en donde se evalúa la calidad en la investigación que están realizando y ello les permite estar reconocidos o no en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Y como institución también nos estamos evaluando, hay rankings universitarios a nivel mundial evaluando de manera permanente lo que están haciendo y los resultados que están obteniendo las universidades. Yo quiero decirles el día de hoy, jóvenes, profesores, profesoras, que esta universidad ha hecho un esfuerzo muy importante por muchos años, por décadas, y hoy eso lo estamos cosechando al lograr que toda nuestra oferta educativa tenga reconocimiento de buena calidad, pero, además, a lograr que por segunda ocasión consecutiva esta universidad sea considerada en el ranking mundial de las 1100 mejores universidades del mundo. La semana pasada Times Higher Education (THE), una de las rankeadoras de universidades más importantes del mundo, acaba de emitir la lista de las 1100 mejores universidades del mundo en donde por segunda ocasión consecutiva aparece la UABC, y eso es el resultado del esfuerzo colectivo, del esfuerzo de todos ustedes y de ese empeño, ese entusiasmo con que la comunidad universitaria vive trabajando para construir una mejor universidad para construir mejores condiciones

de educación para los jóvenes y para contribuir de manera más importante al desarrollo de Baja California y de nuestra región. Por eso, el día de hoy, yo quiero felicitarlos a todos ustedes por este importante esfuerzo y por este importante logro que hoy han alcanzado. Muchas felicidades a todos.

Apéndice 3. Guía de entrevista UABC (para E1-U y E2-U).

Propuesta de pregunta (s)

1. Previamente se le explicó el propósito de esta entrevista ¿tiene alguna duda al respecto?

2. Antes de iniciar con las preguntas específicamente relacionadas con los tópicos centrales de la entrevista, ¿tiene alguna pregunta sobre el proceso?

3. ¿Podría mencionar el lugar donde trabaja, su puesto, cuánto tiempo lleva en él y las funciones principales que realiza?

4. Desde su punto de vista, ¿por qué es tan relevante el PDI para la institución?

5. ¿Qué valor tiene la evaluación educativa para cumplir los propósitos del PDI?

6. En el PDI se habla mucho de la importancia de garantizar que los servicios educativos que oferta la UABC sean de buena calidad, y que eso significa que a través de ellos los estudiantes adquieran conocimientos y competencias que les ayuden a integrarse al mercado laboral ¿Qué medidas toma la universidad para cumplir ese propósito?

7. Además de lo mencionado en la pregunta anterior... ¿Cuáles son los mecanismos mediante los cuales la universidad garantiza que los servicios que ofrece son de buena calidad?

8. Una de las estrategias para el aseguramiento de la calidad, de acuerdo con el PDI, es garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y significativos para el estudiante. ¿Podría hablar un poco de cómo se llevan a cabo los estudios de pertinencia, cada cuándo se actualizan, quién los evalúa...?
9. La calidad es un objetivo de suma importancia para el PDI, es un término con el que nos encontramos a lo largo de todo el documento. ¿Qué papel juegan la acreditación y certificación en este objetivo?
10. ¿Por qué es relevante para el aseguramiento de la calidad el fomentar la pertinencia y vigencia de los planes y programas con enfoque por competencias?
11. Otro aspecto que se destaca en el PDI es la importancia de promover acciones de evaluación educativa que fortalezcan la formación, selección y el perfil de egreso del alumno, ¿nos podría hablar de la elaboración de perfiles de egreso?
12. ¿Cada cuándo se revisan o actualizan los perfiles de egreso? ¿Cuáles son los motivos por los que se modificaría un perfil de egreso?
13. Para la universidad, independientemente de la carrera que se curse, ¿qué tipo de egresado se pretende formar en cuanto a valores, conocimientos y habilidades?
14. Basándose en el PDI, en general, ¿qué se entiende por calidad educativa en nivel superior?
15. ¿Cuál es la perspectiva institucional sobre la evaluación educativa?

16. En el PDI se hace énfasis en la evaluación de los egresados ¿por qué considera que es tan importante evaluar a los estudiantes al egreso de la licenciatura? ¿qué ofrece esta valoración que no ofrecen otras formas de evaluación?

17. En el PDI está plasmado el compromiso de mejorar los resultados en la prueba EGEL, ¿qué estrategias existen para el logro de ese objetivo?

18. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del uso de una prueba no curricular, como lo es EGEL, para hablar de la calidad al egreso de la licenciatura?

19. ¿Cuáles considera que son los elementos más importantes que aporta la prueba EGEL a la institución?

20. ¿Cómo se enteran en la universidad de los resultados de la prueba, por qué medio los reciben o consultan?

21. ¿Cómo se le comunica a la comunidad académica y estudiantil los resultados del EGEL?

22. ¿Qué beneficios tiene para cada licenciatura que sus egresados obtengan resultados sobresalientes en la prueba EGEL y cómo afecta si sucede lo contrario? ¿Qué ocurre a nivel institucional?

Apéndice 4. Guía de entrevista Ceneval (para E3-C)

Propuesta de pregunta (s).

Las preguntas se encuentran en desorden ya que eran el primer borrador guía, sin embargo, se presenta tal cual como se le compartió a la participante, ya que no se esperaba que ella las respondiera por su cuenta por escrito.

1. Previamente se le explicó el propósito de esta entrevista ¿tiene alguna duda al respecto? 2. Antes de iniciar con las preguntas específicamente relacionadas con los tópicos centrales de la entrevista, ¿tiene alguna pregunta sobre el proceso?

1. ¿Podría mencionar el lugar donde trabaja, su puesto, ¿cuánto lleva en él y las funciones principales que realiza en dicho puesto?

1. ¿Cómo es que surge Ceneval, por qué existe, a qué necesidad o necesidades responde?

2. Ceneval refiere que su 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"... ¿Le parece que esta misión se cumple en lo cotidiano?

3. ¿Cómo describiría, de manera resumida, el quehacer y objetivos de Ceneval?

1. ¿Por qué para Ceneval fue importante contar con una prueba al egreso?

2. ¿A qué necesidad o necesidades responde?

3. ¿Qué permiten conocer los EGEL?

1. ¿Cómo se asegura que la prueba sea de alcance nacional, ¿cómo contempla los distintos contextos?
 2. ¿Cómo se asegura lo anterior desde el proceso de elaboración de la prueba?
 3. ¿Cómo se seleccionan los contenidos de los exámenes?
 4. ¿Cómo es el proceso de elaboración de ítems? ¿Quiénes los hacen y cómo son seleccionados?
 5. ¿Cómo es posible evaluar, en este caso, habilidades administrativas en una prueba?
 6. ¿Cada cuándo se revisan los EGEL para realizar modificaciones/actualizarlo?
¿Qué criterios se consideran para cambiar un contenido?
 7. ¿Qué entiende Ceneval por estándar? ¿Qué son los estándares?
 8. ¿Quiénes se encargan de definir los estándares y cuál es el proceso para su elaboración?
 9. ¿Cómo son los procesos de revisión y validación de los estándares?
-
1. ¿Qué perspectiva de la evaluación está implícita en EGEL?
 2. ¿Cuáles criterios están relacionados con la calidad de la educación superior (desde la perspectiva Ceneval)?

Apéndice 5. Agendas de codificación: Definición de categorías y códigos de los textos analizados

a) E1-U

Categoría y definición	Código	Definición del código	Ejemplo
Coordinación de formación básica. Esta categoría reúne las funciones y actividades de la coordinación, así como la perspectiva de la coordinación referente a sus logros, compromisos y el PDI 2015-2019.	Funciones principales	Descripción del puesto y de las funciones principales que realiza en él y la coordinación en general	las principales funciones de la coordinación general son velar, precisamente por la pertinencia y la calidad de los programas educativos que la Universidad Autónoma de Baja California oferta
	Logros	Aquellos aspectos considerados como logros o aspectos positivos de la coordinación o institución resaltados por la participante	en la universidad existe un muy buen trabajo en toda su comunidad
	Compromisos	Son los compromisos planteados como tal por la coordinación o aquellos a los que se suma.	hay un gran compromiso para lograr la visión que está establecida en el PDI, la visión es llegar en el 2025 a ser una de las primeras cinco universidades del país, ya lo hemos logrado, y también ser una de las 50 universidades de Latinoamérica.
	Relevancia del PDI	Descripción de la relevancia que tiene	el PDI es sumamente relevante porque es la línea que marca la

		el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 para la coordinación.	política institucional en materia de las grandes funciones sustantivas ¿no? O sea, hay toda una normatividad en la institución que data de cuando la universidad inicia, es su ley orgánica, y la ley orgánica establece las funciones sustantivas de la universidad, que es la docencia, la investigación, la vinculación, la extensión.
Opiniones personales Son las ocasiones donde el participante no habla de “la coordinación”, sino que expresa su punto de vista personal respecto a algo	EGEL	Opinión de la participante respecto a los EGEL.	Lo que yo si te pudiera decir, en términos muy generales, es que es importante evaluar pero que esas valoraciones son nacionales. Son nacionales y que muchas veces no obedecen a los contextos de la diversidad del país, pues, de la diversidad y necesidades del país.
Calidad Lo que el participante entiende por calidad, cómo la describe y qué es lo que implica, cómo se construye.	Significados de calidad	La definición o características de la calidad según la participante.	Entenderíamos por calidad en términos muy generales en ese sentido. Que nuestros estudiantes estén preparados para responder de manera pertinente, oportuna, con valores, a las demandas de un mundo global.
Acreditación y evaluación	Mención de la acreditación y evaluación	Es cuando la participante hace mención de la	Claro. Los procesos de acreditación son parte de lograr la

Se refiere a la descripción de los procesos de evaluación y acreditación que refiere el participante, eso incluye destacar ventajas y bondades de los mismos.		acreditación y evaluación de instituciones	calidad de los, de la calidad educativa.
	Ventajas y bondades de la evaluación	Se refiere a la visión de la participante de evaluación como algo positivo y por lo tanto resalta sus ventajas	Entonces, la evaluación es muy importante porque retroalimenta lo que estás haciendo.
Factores relevantes en la formación de estudiantes En esta categoría destacan dos aspectos importantes para la coordinación relacionados a la formación de estudiantes: la formación integral y la vinculación con el sector productivo y enfoque empresarial.	Formación integral	Es cuando la participante resalta a la formación integral como un factor importante que debe ofrecer la ES; se resalta como un factor de formación de calidad.	se coordina todo lo que tiene que ver con programas y servicios que están establecidos en el Modelo Educativo de la Universidad, como el Programa de Tutorías, como el Programa de Valores, como la Formación Cultural Artística Deportiva. Nosotros lo que hacemos es, de alguna manera, dictar la pauta, los lineamientos para que todos esos programas lleguen a los estudiantes y los estudiantes puedan de verdad transitar durante su formación universitaria acompañados por todos esos programas.
	Enfoque empresarial	Es cuando el enfoque empresarial tiene presencia e influencia en la	Toda la formación que nosotros estamos dándoles a los estudiantes es con el propósito de lograr que ellos respondan a las necesidades de un mundo

		formación de los estudiantes; se considera a este sector para ser consultado en tomas de decisiones.	globalizado donde lo que aprenden en la universidad lo usen y puedan resolver problemas y demandas actuales. No es un conocimiento del siglo pasado, es un conocimiento del siglo actual, del momento actual, donde la voz de los empresarios o los empleadores es escuchada para poder atender sus demandas y sus necesidades, ¿no?
Encuentro discursivo Esta categoría contempla y considera la coexistencia discursiva entre la formación integral y el sector productivo y empresarial.	Integral-empresarial	Es cuando la idea de una formación integral se mezcla con enfocarse en competencias, empleo y atender demandas del sector productivo.	Que lo que aquí se ofrece tenga un uso allá afuera, en la sociedad. Donde nuestros estudiantes sean personas con conocimientos, con habilidades, pero sobre todo con actitudes y valores y respondan a las demandas de un mundo globalizado.

b) E2-U

Categoría y definición	Código	Definición del código	Ejemplo
Calidad Esta categoría resume la idea que	Definición e implicaciones	Es cuando el participante da sus puntos de vista sobre la calidad	Mira, yo te voy a hablar como ingeniero. Calidad es satisfacción del cliente. ¿Esto qué significa? La calidad educativa es que la

tiene el participante respecto a la calidad educativa, cómo la entiende y cómo la define.		educativa, cómo la interpreta, define y relaciona elementos que cree inherentes a ella.	formación que nosotros llevamos a los jóvenes, la formación que les damos a los jóvenes, perdón, tenga pertinencia.
	Concepto de calidad educativa contextualizado	La necesidad o consideración de contextualizar el concepto de calidad	Es que tienes que definir cuáles son los elementos con los cuales tú vas a definir qué es calidad, ¿no? Eso es importante.
Evaluación de egresados Esta categoría incluye la evaluación al egreso y concepciones sobre EGEL y uso de los resultados.;	Evaluación al egreso de la licenciatura	Se refiere a la evaluación al egreso en general.	La evaluación de los egresados no tiene que ser solamente al final, de hecho el proceso, la evaluación es un proceso, ustedes lo saben más que nosotros, la evaluación es un proceso continuo, la evaluación cuando no cumple con esta premisa, no es una evaluación.
	EGEL como indicador de deficiencias y debilidades	Es cuando el EGEL se reconoce como un indicador de las deficiencias y debilidades	Mira, nuestro rector, hemos tenido varias reuniones en las cuales hemos analizado resultados de nuestros egresados y desde luego estos resultados nos permiten a nosotros retroalimentarnos para fortalecer aquellas áreas que representan algunas debilidades porque ciertamente la información que te pueden dar te puede indicar que tú tienes un egresado de una

			carrera, pero algún área de conocimiento está siendo, sus resultados no son satisfactorios.
	EGEL como referente de comparación	Cuando se toma en cuenta a los EGEL para poder referenciarse con otras IES (o programas) u otros egresados.	Una ventaja es que puedes referenciarte con otros programas, otros planes y programas de estudio, con egresados de programas de estudios de otras universidades. Eso es importante, poder compararte.
	Comunicación de resultados EGEL	Las formas en las que Ceneval comunica los resultados de los EGEL	hay mecanismos que estableció Ceneval para comunicar a la universidad y mecanismos para el sustentante. Se tienen políticas, no se puede publicar el resultado en internet y para que todo mundo vea "Juan Pérez" qué calificación sacó, ni tampoco puede publicar arbitrariamente el Ceneval "el programa de Literatura de UABC Tijuana sacó tal calificación".
	Interpretación y uso de los resultados EGEL	Es cómo se interpretan los resultados, qué significan para las IES, qué representan. Asimismo, cómo se	A final de cuentas el hecho de que tus egresados obtengan un resultado sobresaliente pues es prestigio para la propia carrera. Te refleja qué tan bien, en qué nivel está la formación de tus egresados, que es un buen nivel de formación. Y segundo, le da

		usan, qué utilidad tienen para las universidades y los estudiantes	prestigio al programa educativo y le da prestigio a la universidad, desde luego, es fundamental.
	Limitaciones de la evaluación al egreso	Esto incluye a la evaluación al egreso en general y también específicamente a los EGEL	desgraciadamente estos exámenes, para mi gusto, no evalúan, miden. Y finalmente la medición es una parte de una evaluación, pero yo no creo que... Son reactivos y lo que están haciendo pues es medir. Aunque se diga que es una evaluación, yo creo que sigue siendo una medición.
Analogías Este participante recurre a analogías peculiares para explicar algunas de sus ideas más relevantes dentro de la entrevista, por lo que se consideró darles un apartado especial.	Fábrica	Es cuando el participante utiliza una analogía respecto a procesos de fabricación para referir a la calidad educativa	Si esto lo lleváramos a una fábrica sería desde la concepción del producto y el diseño hasta lo que es servicio a cliente. Si eso te lo traes para acá ¿qué significaría? O sea, insisto, desde el diseño de planes y programas de estudio hasta lo que es seguimiento de egresados. Que todos los procesos tengan una conformancia, es que cumplan con los propósitos.
	Automóviles	Es cuando el participante utiliza una analogía sobre automóviles para	Por ejemplo, tú dices ¿qué tiene más calidad, un Volkswagen o un Mercedes Benz? Es una pregunta incorrecta porque puede ser que

		referir a la calidad educativa	por ejemplo tú, si tú pediste a un proveedor un Volkswagen y ese Volkswagen te lo entregó tal y como tú lo esperabas y te satisfizo, entonces el Volkswagen tenía calidad. Si otra persona compra un Mercedes Benz que cuesta diez veces más, pero al entregárselo al cliente no le satisfizo, no tiene calidad. Entonces ¿cuál tuvo calidad? El Volkswagen.
	Comparación institucional	Es cuando el participante utiliza una comparación institucional para referir a la calidad educativa	Por ejemplo, Tec de Monterrey habla de que los alumnos... Se impulsa mucho que sean empresarios, el emprendimiento. Existe la UDLA que es en las américas y te dice "yo no formo empresarios, yo formo líderes de altos ejecutivos para las empresas", ¿me explico? Entonces acá el Tec de Monterrey, si no logran que ellos sean empresarios, no están cumpliendo con su misión y la UDLA forma ejecutivos, si cumple con eso, sí está cumpliendo con esa definición de calidad que ellos externan.

c) PDI-U

Categoría y definición	Código	Definición del código	Ejemplo
Objetivos, retos y deberes institucionales Son los puntos que UABC enuncia como principales objetivos, retos y deberes en los apartados seleccionados para el análisis; como aclaración, esta categoría se refiere a los aspectos enunciados por el rector únicamente.	Objetivos	Objetivos enunciados por el rector dentro del PDI	La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ha vivido, en las últimas décadas, un intenso proceso de fortalecimiento institucional, cuyo objetivo ha sido incrementar sus capacidades para responder con oportunidad, pertinencia y los más altos estándares de calidad, a las demandas generadas por el desarrollo social y económico del estado y las tendencias nacionales e internacionales de la educación superior.

	Retos	Retos enunciados por el rector	Cabe reconocer que a pesar de sus importantes logros, la UABC enfrenta aún retos diversos y complejos que requieren ser atendidos para lograr su plena consolidación en el mediano plazo como una institución que se caracterice por su alto grado de responsabilidad social.
	Deberes	Deberes enunciados por el rector dentro del PDI	En ese sentido, debe seguir contribuyendo a que el acceso a este nivel educativo se extienda al mayor número de jóvenes y a que se amplíen las oportunidades de estudio para grupos sociales con desventajas, sean éstas producto de

			diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de capacidades físicas o de ubicación geográfica
Calidad educativa	Relación entre calidad y acreditación y evaluación	Cuando el tema de la acreditación y evaluación sea tópico central a pesar de tocar otros temas considerados como códigos. Dar prioridad a la idea principal.	Impulsar las acciones que favorezcan el reconocimiento de la calidad de los programas académicos de las instituciones de educación superior (IES) e instituciones formadoras de docentes (IFD), mediante su acreditación y certificación de procesos por instancias externas.
En esta categoría se decidió tomar en cuenta todos los aspectos relacionados a la calidad educativa mencionados en los apartados seleccionados del PDI. Estos no incluyen los puntos mencionados en	Calidad como pertinencia	Calidad vinculada a la pertinencia, cuando la calidad	Fomentar la pertinencia y vigencia de los planes y programas

el mensaje del rector.		se traduce en ser pertinentes	
En esta categoría es difícil que los códigos no se mezclen entre ellos, no son mutuamente excluyentes del todo, pues varios puntos sobre la calidad hablan de dos o más aspectos a la vez. Como regla general de la categoría, deberá darse prioridad a la temática central del segmento de texto codificado y así no repetir el código.	Calidad como enfoque empresarial	Calidad vinculada a una perspectiva empresarial, cuando refiere al sector productivo y a competitividad	...planes y programas con enfoque por competencias, con modelos educativos renovados y programas de fortalecimiento curricular adecuados a los requerimientos estatales y a la formación profesional de los alumnos.
	Calidad y formación del alumno y los docentes	Calidad vinculada a la formación del alumno y de los docentes de la universidad.	Garantizar la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional del personal académico, e impulsar la habilitación y mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior públicas.

	Políticas de calidad	Calidad vinculada al tema de políticas educativas	La política de educación superior en el país destaca la importancia de la inclusión con responsabilidad social, por lo que se propone que a los estudiantes se les garanticen procesos de formación avanzada con calidad para fortalecer una ciudadanía participativa y crítica, comprometida con los valores de la democracia, la equidad, la justicia, la paz, la libertad, la responsabilidad social y el respeto a la diversidad cultural.
	Calidad como un logro o reconocimiento	Cuando la calidad es vista como un logro o	En 2006, la UABC fue distinguida como la primera universidad pública del país en izar la bandera

		reconocimiento, sea oficial o no.	blanca, emblema de la calidad académica reconocida, ya que 98.33% de sus programas educativos de licenciatura evaluables fueron reconocidos por su buena calidad (UABC), 2006a).
	Calidad y los EGEL	Cuando se haga mención a los EGEL, ya que éstos están vinculados al tema de calidad según el PDI	En el periodo 2011-2012, un total de 16 programas educativos de licenciatura lograron registro en la modalidad de evaluación del estudiante en el Padrón de Programas de Licenciatura de Alto Rendimiento Académico-EGEL del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval)

d) E3-C

Categoría y definición	Código	Definición del código	Ejemplo
Características Esta categoría incluye la información acerca de las particularidades que identifican a los EGEL o son propias de ellos. Asimismo, son datos acerca de la institución (Ceneval). No confundir con los propósitos, metas u objetivos del centro.	Generalidades sobre su quehacer	Son aquellas descripciones sobre el quehacer de los EGEL	Contribuir a mejorar la calidad de la educación media superior, superior y programas especiales mediante evaluaciones externas de los aprendizajes logrados en cualquier etapa de los procesos educativos, de manera independiente y adicional a las que llevan a cabo las instituciones educativas.
	Logros	Es cuando el participante refiere a los logros de Ceneval mientras resalta características del Centro.	Ceneval ha fortalecido su posición como generador de información al aumentar su cobertura e incrementar la difusión de los resultados de evaluación.
Elaboración de la prueba EGEL	Revisión y actualización	Son aquellos procesos que se	Por norma y en atención a la metodología, las

Refiere a el proceso y partes del mismo, referentes a la elaboración de instrumentos, selección de contenidos y estándares y validación de la prueba; asimismo hace mención a las personas involucradas en dicho proceso.		hacen para revisar cuándo es necesario actualizar la prueba.	estructuras de los EGEL se revisan periódicamente, en un plazo no mayor a dos años, y se actualiza cuando las condiciones lo hacen necesario.
	Validación	Son los procesos para asegurar la validez de los mismos procedimientos e instrumentos dentro de Ceneval.	Así como existe el Consejo Técnico -como órgano rector de cada examen-; se crean comités académicos de diseño, de validación del objeto de medida, de elaboración de especificaciones, de elaboración de reactivos, de validación externa de reactivos, entre otros.
	Personal involucrado	Son las personas involucradas en la elaboración de los EGEL.	Haciendo partícipes a especialistas de cada profesión y de todo el país en los distintos cuerpos colegiados para los diferentes procesos que conlleva la elaboración de los instrumentos.

	Estándares	Definición y procesos involucrados de los estándares.	El conjunto de conocimientos y habilidades que se evalúan en el examen son determinados tomando como referencia, además de los programas de estudio de las diversas universidades que imparten una licenciatura, un conjunto de estándares de formación y desempeño de carácter nacional obtenido mediante un análisis detallado del ejercicio laboral de cada profesión en el país.
Uso de resultados y alcances de la prueba EGEL	Ventajas	Las bondades de la prueba	Conocer el resultado de su formación en relación con un estándar de alcance nacional mediante la aplicación de un examen confiable y válido, probado con egresados de instituciones de educación superior (IES) de todo el país.

	Actualización de programas educativos	Es uno de los usos que se le ha dado a los resultados de los EGEL, ser una justificación para la revisión, modificación y actualización de programas educativos.	De los dos exámenes que coordino, el EGEL en Ciencias de la Comunicación ha servido de referencia para que algunas IES revisen, modifiquen o actualicen sus planes y programas de estudio.
	Acreditación y rendición de cuentas	Es cuando los resultados de los EGEL son un referente para otras evaluaciones.	Este indicador de rendimiento académico les permite, también, satisfacer los requerimientos asociados a la evaluación interinstitucional, la acreditación y la rendición de cuentas. A partir de este indicador, los organismos evaluadores y acreditadores respectivos pueden identificar los méritos de

			cada programa en el contexto particular de la IES.
	Entrega de los resultados EGEL	Son las formas en las que Ceneval realiza la entrega de los resultados de los EGEL.	reciben un archivo electrónico con la base de datos de los resultados obtenidos en la prueba y los datos del cuestionario de contexto de cada sustentante.
	Función de los resultados	Es cuando se habla de la utilidad de los resultados según y para quién va dirigido.	Cuando un estudiante o egresado de una IES presenta un EGEL, la información que recibe le permite saber que tan cercana es su formación con respecto a un estándar de formación profesional de alcance nacional.
Limitaciones de los EGEL Se refiere a todo aquello que los EGEL no puede explicar, lo que la prueba no es y al	Atribuciones erróneas	Es lo que el participante considera como declaraciones falsas que se hacen sobre los EGEL respecto a	Habilidades administrativas como tal, no se evalúan en los EGEL, dado que reconocemos que este tipo de evaluación responde a iniciativas de diferente naturaleza, mucho más relacionadas con estándares de

uso incorrecto sobre la interpretación de los resultados.		sus actividades y alcances.	ocupaciones y su clasificación; y no con los perfiles de un recién egresado.
	Interpretaciones y usos equivocados o limitados.	Es cuando se resalta una limitación sobre el uso o interpretación de los resultados de la prueba.	estos resultados deben verse como indicadores complementarios de los demás que recogen y aportan las IES en sus procesos de evaluación interna e interinstitucional.

e) IA-C

Categoría y definición	Código	Definición del código	Ejemplo
Características Esta categoría incluye la información acerca de las características de Ceneval, aquellas	Alcance nacional e internacional	Se refiere a cuando el texto hace alusión al alcance nacional y/o internacional que tiene la institución.	El desarrollo de procedimientos de evaluación estandarizados para el ingreso y egreso de la educación media superior y superior pronto se generalizó y en prácticamente todo el país comenzaron a aplicarse los instrumentos desarrollados por el Centro...

particularidades que identifican al Centro o son propias de él. Asimismo, son datos acerca de la institución. No confundir con los propósitos, metas u objetivos del centro; tampoco con acciones específicas	Características generales sobre su actividad	Son aquellas descripciones de características sobre el quehacer del Centro.	El Ceneval es una asociación civil constituida por representantes de instituciones educativas, asociaciones y colegios profesionales, organizaciones sociales y productivas, así como autoridades educativas gubernamentales del nivel federal que integran su Asamblea General.
	Logros	Cuando la institución refiere a sus propios logros mientras resalta características del Centro	hemos logrado que la sociedad cuente con una institución madura y eficiente, con la capacidad técnica y el empuje necesarios para adaptarse a las circunstancias y exigencias de la evaluación de los gobiernos estatales y federal, de las instituciones educativas y de los organismos públicos y privados que solicitan nuestros servicios.
	Propósito inicial	Describe el propósito por el que fue creada la institución en un inicio.	Cuando se fundó el Ceneval, en 1994, la aspiración de aquellos pioneros en evaluación estandarizada era contar con instrumentos robustos y confiables que permitieran tener una visión panorámica de la calidad de la

			educación superior en el territorio nacional, pues no se disponía de herramientas para comparar los resultados educativos en las diferentes zonas del país.
	Propósitos permanentes/actuales	Son propósitos que ya son parte de la actividad de la institución.	...hacer de la evaluación una herramienta de uso cotidiano que ayude a elevar los niveles de formación de los mexicanos.
	Propósitos a largo plazo	Son los propósitos que la institución considera aún no se han conseguido, aquellos que establece como objetivos futuros.	Ser la organización en México con el más amplio reconocimiento nacional e internacional, por su responsabilidad social y sólida y probada capacidad profesional y técnica para el diseño y aplicación de una amplia y diversificada oferta de instrumentos de medición válidos, confiables e innovadores para la evaluación de aprendizajes y competencias con los más altos estándares internacionales de calidad.
Categoría: ACTIVIDADES DEL CENTRO En esta categoría se hará referencia a aquellas actividades	Actividades sobre los beneficiarios	Son aquellas actividades donde se hace alusión a los beneficiarios de las pruebas (quienes las presentan).	Además de diseñar, aplicar y administrar instrumentos de evaluación confiables y válidos, en cuya elaboración participan centenares de personas

con un propósito específico de relevancia para el Centro.			que integran los cuerpos colegiados, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) proporciona información acerca de los conocimientos y las habilidades que adquieren los beneficiarios de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal.
	Actividades sobre prácticas en general	Son actividades que lleva a cabo Ceneval con fines particulares relacionados a su ejercicio y no a instituciones o beneficiarios.	se ha buscado ofrecer instrumentos y servicios de alta calidad, contar con una organización sólida y eficiente y con una normativa que propicie una labor apegada a las mejores prácticas.
	Actividades que incluyen a beneficiarios e instituciones usuarias	Son aquellas actividades donde se hace alusión a los beneficiarios de las pruebas (quienes las presentan) y a las instituciones usuarias.	Se llevaron a cabo diversas acciones dirigidas a ofrecer un servicio con calidad y calidez, con el fin de garantizar que las evaluaciones del Ceneval sean válidas y confiables y satisfagan los requerimientos de las instituciones educativas y de los propios evaluados. La exigencia de la calidad se atendió desde muy diversas vertientes.

EGEL En esta categoría se incluye la información que Ceneval brinda sobre los EGEL, referente al motivo de su creación, propósito e impacto.	Reconocimientos con base en resultados EGEL	Son reconocimientos que se otorgan con base en los resultados que los egresados obtienen en los EGEL.	Para reconocer los programas de licenciatura que registran un porcentaje elevado de sus egresados con resultados satisfactorios o sobresalientes en las pruebas de egreso, se estableció el Padrón-EGEL de Programas de Alto Rendimiento Académico, que en 2017 incorporó 854 programas educativos de 57 instituciones de educación superior: 75 en nivel 1PLUS, 392 en nivel 1 y 387 en el nivel 2; de ellos 577 corresponden a IES privadas y 277 a IES públicas.
	Características referentes al alcance	Son características de los EGEL que al mismo tiempo hablan del alcance e impacto que tienen las pruebas.	Los exámenes de egreso están diseñados para identificar si el recién egresado de una licenciatura cuenta con los conocimientos y las habilidades necesarios para iniciarse eficazmente en el ejercicio de la profesión. Para ello reconocen los puntos de encuentro entre los requerimientos de dicho ejercicio y los contenidos curriculares de las licenciaturas que administran las instituciones de

			educación superior (IES).
--	--	--	---------------------------

f) MR-U

Categoría y definición	Código	Definición del código	Ejemplo
Calidad educativa Esta categoría incluye todo lo relacionado con el tema de calidad educativa en Educación Superior, ya que, el contexto del mensaje del rector fue hablar sobre la acreditación de una licenciatura como “programa de calidad” por COAPEHUM. Por	Definición general	Cuando se haga referencia a lo que es la calidad o a cómo se construye según la visión del rector.	La calidad se construye con la participación de muchos agentes de muchos factores pero sobre todo con la participación de las comunidades y en este caso de la comunidad Universitaria.
	Calidad como logro	Cuando se enuncie a la calidad como un logro de la institución UABC.	...felicitarlos porque se han unido a este esfuerzo institucional que venimos impulsando en esta Gestión para lograr consolidar una oferta educativa con reconocimiento de buena calidad.

lo anterior, el tema de la calidad tuvo protagonismo en su discurso.	Reconocimientos oficiales	Son las acreditaciones por parte de organismos externos, también incluye el reconocimiento de otros organismos e instituciones.	La semana pasada Times Higher Education (THE), una de las ranqueadoras de universidades más importantes del mundo, acaba de emitir la lista de las 1,100 mejores universidades del mundo en donde por segunda ocasión consecutiva aparece la UABC
	Factores de relevancia y justificación	Razones que justifican que la calidad sea uno de los ejes rectores de la UABC	...nos reunimos con grupos sociales, nos reunimos con empresarios, nos reunimos con grupos políticos incluso, y tomando en cuenta las reflexiones, las ideas, los planteamientos que se expresaron en esas reuniones, decidimos que el tema de impulsar la

			calidad era un tema fundamental para esta universidad.
Prioridades UABC Se refiere a las prioridades de rectores de la UABC	Rectores anteriores	Cuando hable de los esfuerzos y trabajo de otros rectores.	otros rectores le dieron un impulso enorme al incremento de la matrícula, simple y sencillamente basta decir que hace 15 años esta universidad tenía menos de 25mil estudiantes, hoy tenemos 65mil, es decir, hay un esfuerzo enorme por ampliar espacios educativos para los jóvenes.
	Rector actual	Prioridades del rector actual, sus compromisos con la UABC.	Fue por eso que enarbolamos como una de las metas principales de esta gestión lograr la acreditación del 100% de nuestros programas educativos. A 4 meses de terminar

			esta gestión, yo les puedo decir que solamente nos falta un programa educativo.
Opiniones sobre el deber de la ES y educación en general	Propósitos y compromisos de la educación	Cuando el rector hable de lo que para él es la educación superior o educación en general.	En educación superior también ha habido un esfuerzo extraordinario a principio de los 90 la tasa de cobertura en educación superior era de 13% hoy estamos llegando a una tasa cercana del 35%. No hay duda de que como sociedad hemos estado invirtiendo recursos muy importantes a la educación
Evaluación y acreditación	Comentarios sobre la evaluación y/o acreditación	Los procesos de evaluación y acreditación de la UABC y opiniones al respecto.	Es difícil saber cuándo estamos cumpliendo con los parámetros de calidad, si nosotros recurrimos a la autoevaluación es

			muy probable que seamos autocomplacientes, por eso uno de los mecanismos que tenemos para saber si realmente estamos haciendo las cosas bien es recurrir a la evaluación, pero recurrir a la evaluación externa.
--	--	--	---