

# Evaluación y acreditación de programas en México

## Más allá de los juegos discursivos<sup>1</sup>

---

Angélica Buendía Espinosa<sup>2</sup>

**Resumen.** En este trabajo presentamos algunos de los resultados derivados de una investigación reciente cuyo objetivo principal ha sido valorar los impactos de la evaluación y acreditación de programas académicos en México, a partir de un estudio de casos de cinco universidades públicas y una privada. Tres aspectos son relevantes en este sentido. En primer lugar, la simulación por parte de las IES en su afán por lograr resultados positivos en la evaluación y/o acreditación, pues saben que de ello depende tanto su acceso a recursos presupuestales extraordinarios, como su legitimidad en el campo organizacional de la educación superior. En segundo lugar, la credibilidad de los organismos evaluadores y acreditadores, ya que éstos han establecido una relación de mercado con las instituciones, por lo que se presume que los resultados podrían estar afectados por ciertas circunstancias. Finalmente, el incremento acelerado del aparato burocrático de las IES, pues estos procesos han dado lugar a la creación de unidades organizativas responsables de conducir las actividades para el aseguramiento de la calidad, a pesar de que se mantienen generalmente desvinculadas del quehacer cotidiano de los académicos y de los estudiantes. Es importante señalar que en esta entrega no recuperamos lo que podríamos denominar efectos positivos derivados de la evaluación y acreditación de programas, que por supuesto existen y han sido abordados por otras investigaciones. El objetivo principal ha sido reflexionar sobre los efectos no previstos por uno de los instrumentos de política pública que se han implementado en México con el propósito de mejorar de la calidad de la educación superior. **Palabras clave:** evaluación, acreditación, educación superior, políticas públicas.

**Abstract.** I present some results from a recent research project whose main goal was to assess the impact of evaluation and certification of academic programs in Mexico on the basis of six study cases covering five public universities and a private one. (1) The fact that good scores open the door for money from the government and ensure prestige in the organizational field of higher education leads to lots of simulation on the part of universities. (2) The market relations created between the evaluated universities and their evaluators affect the credibility of the latter, so that the outcomes of evaluation might be compromised under certain circumstances. (3) The creation of a big and increasing bureaucracy within universities which is supposed to ensure quality in higher education yet is generally out of the loop of the ordinary activities of students and staff. In this paper we do not cover the positive effects of evaluation which are real yet have already been studied by others. My main concern here is to reflect on the unintended effects of one important policy instrument whose explicit goal was the improvement of Mexican higher education. **Key words:** evaluation, certification, higher education, public policies.

---

<sup>1</sup> Una versión de este trabajo se presentó en el Cuarto Coloquio LAEMOS, “Interweaving Organizations and Institutions”, Ajijic, Jal., 27 a 30 de marzo de 2012.

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias Sociales, profesora investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, Departamento de Estudios Institucionales y Coordinadora General del Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM). Correo electrónico: <abuendia7005@yahoo.com.mx> y <abuendia@correo.cua.uam.mx>.

## 1. Algunos antecedentes del proyecto

El aseguramiento de la calidad ha sido una preocupación latente y legítima por diversos actores en el campo de la educación superior. Desde principios de la década de los noventa, la mayoría de los países han establecido mecanismos para velar por la calidad de ésta. En Europa, el énfasis inicial se puso en el cumplimiento de la misión pública de las instituciones de educación superior y en la evaluación del cumplimiento de los propósitos declarados de las instituciones de educación superior (CNE en Francia, VSNU en Holanda, QAA en el Reino Unido, AQU en Cataluña, España). Después del acuerdo de Bolonia se amplió este enfoque a uno de aseguramiento externo de la calidad, encomendándose a ENQA (Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad) que definiera estándares de calidad para las agencias y las evaluara, con miras a establecer en el futuro un registro europeo de agencias de aseguramiento externo de la calidad, garantizar que los mecanismos existentes fueran confiables y, por tanto, constituyeran un elemento de apoyo y promoción a la movilidad dentro de la región europea (Lemaitre, 2009).

En América Latina, los procesos de aseguramiento de la calidad han sido en general promovidos por los gobiernos, y su propósito fundamental estuvo inicialmente en el control de calidad, principalmente de la oferta privada de educación superior. En Chile este proceso se inició en 1990, pero durante la década de los noventa se crearon y consolidaron agencias de acreditación en México, Costa Rica, Colombia y Argentina. En 1998 se inició el trabajo para desarrollar un mecanismo regional de reconocimiento de las decisiones de acreditación para validar los títulos otorgados en los países miembros y asociados del MERCOSUR, que fue ratificado por los Ministros de Educación en 2007. Desde 2003 existe una Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), con integrantes de dieciocho países en América Latina y el Caribe, además de España, y desde 1991, una red internacional International Network Quality Assurance Agencies in higher Education (INQAAHE) con miembros en más de cien países (Lemaitre, 2009).

Un rasgo interesante de estos procesos en América Latina es su diversidad. En efecto, su creación y desarrollo se ha hecho en estrecha vinculación a las necesidades y características de los sistemas de educación superior, lo que ha generado respuestas muy diversas en los distintos países. Si bien, se manifiesta un consenso por algunos sectores sociales, académicos y políticos, en cuanto a los beneficios asociados a la instalación e implementación de estos mecanismos, y a pesar de que hay algunas investigaciones que se han propuesto valorar sus efectos, no se han desarrollado investigaciones que contribuyan en la comprensión de los impactos de los procesos de aseguramiento de la calidad en la calidad de la educación superior.

Es en este contexto que se desarrolló durante el periodo 2009-2012, el proyecto ALFA III, *Aseguramiento de calidad: políticas públicas y gestión universitaria*, con la colaboración de un equipo de investigadores de distintas universidades de América Latina y Europa.<sup>3</sup> Su interés más específico se centró en el análisis del problema de la eficiencia y la pertinencia de

---

<sup>3</sup> El proyecto fue financiado por la Comisión Europea y por el Centro Interuniversitario CINDA.

las políticas públicas basadas en la evaluación y la acreditación como procesos orientados a la mejora de la calidad. Dado su alcance interinstitucional, el proyecto se propuso realizar análisis de orden comparativo, tanto al nivel de los sistemas nacionales como de las instituciones de educación superior.

Es importante señalar que se trató de un estudio de carácter exploratorio con énfasis en la percepción de impactos, en virtud de las herramientas metodológicas utilizadas. En este sentido, recoge la información de un conjunto de actores relevantes y directamente involucrados con el aseguramiento de la calidad en cada uno de los países y las universidades participantes.

El desarrollo del proyecto consideró dos grandes etapas. La primera se orientó al establecimiento de un marco teórico para dar sentido a la valoración de la percepción de los impactos que los mecanismos de aseguramiento de la calidad, específicamente la evaluación y acreditación, ha tenido en la mejora de la calidad de la educación superior. En esta etapa resultó fundamental asumir un concepto de calidad y comprender los alcances que teóricamente se esperan del aseguramiento de la calidad y su asociación con el concepto de rendición de cuentas en el diseño e implementación de políticas públicas.

La segunda etapa del proyecto consideró la realización de estudios de caso en aquellos países donde los mecanismos de aseguramiento de calidad se han institucionalizado, con el fin de establecer una metodología que permitiera valorar su impacto en la mejora de la calidad de la educación superior. En esta etapa se incluyeron siete países: Chile, Argentina, Colombia, México, Costa Rica, Portugal y España. En cada uno de ellos eligieron, bajo criterios previamente establecidos, cuatro universidades para realizar la investigación. En este trabajo abordamos algunos de los resultados que arrojó esta investigación solamente para el caso mexicano.

Dada la diversidad y complejidad de sistema de educación superior mexicano y la metodología establecida por el proyecto general, la investigación consideró la realización de seis estudios que incluyeron universidades públicas y privadas.<sup>4</sup> Estas fueron: Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad de Guadalajara (UdeG), Universidad Autónoma Chapingo (UACH), Universidad Veracruzana (UV), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Universidad del Valle de México (UVM). Las universidades fueron elegidas en razón de ciertos criterios previamente establecidos, principalmente se consideró incluir en el estudio universidades públicas y privadas, vigilando que hubiera cierto equilibrio en términos de su presencia a nivel nacional y regional. Por ello se eligió una universidad por cada una de las regiones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Específicamente, se eligió dentro del sector privado a la UVM por su organización *multicampi* y por ser la universidad privada que alberga el mayor número de estudiantes en este sector; así como por su presencia en varios estados de la República Mexicana.

---

<sup>4</sup> En los otros países sólo se consideraron cuatro universidades.

También se consideró incorporar en el estudio distintas áreas del conocimiento, con el fin de lograr un mejor acercamiento a la diversidad que podría presentarse en este sentido. El cuadro 1 resume la selección de los casos.

**Cuadro 1.** Selección de universidades

Región ANUIES	Estado	Universidad	Tiempo que llevan en el proceso	Matrícula sujeta a procesos AQ	Área/Disciplina
Noroeste	Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	10 años	77.99%	Derecho
Centro-Occidente	Jalisco	Universidad de Guadalajara	11 años	99.9%	Ingeniería Electrónica
Metropolitana	Distrito Federal	Universidad Autónoma Metropolitana	16 años	99.32%	Matemáticas
	Estado de México	Universidad del Valle de México**	7 años	44.04%	Mercadotecnia
Centro-Sur	Estado de México	Universidad Autónoma Chapingo	10 años	80.55%	Agronomía (Ingeniería en Fitotecnia)
Sur-Sureste	Veracruz	Universidad Veracruzana	16 años	95.69%	Medicina

Fuente: elaboración propia con base en Buendía (2010)

\*Matrícula en programas acreditados (1,106,676) / Matrícula nacional (2, 533, 845), Anuario ANUIES (2008)

Para llevar a cabo los estudios de caso se definieron actores clave que pudieran opinar sobre los impactos de la evaluación y acreditación de programas (funcionarios, profesores y estudiantes), a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y encuestas, respectivamente. Los actores clave fueron: autoridades gubernamentales, como responsables de la política pública (director de la dirección general de educación superior), responsables de los organismos de evaluación y/o acreditación (director general de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y director general del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), responsables de la coordinación académica, de planeación, de aseguramiento de calidad y del programa académico correspondiente, de las universidades de acuerdo con su estructura organizacional, docentes, estudiantes y egresados.<sup>5</sup>

## 2. La orientación de las políticas públicas: el concepto de calidad, la Rendición de Cuentas (RC) y Aseguramiento de la Calidad (AC)

Ya es un lugar común hablar de las transformaciones que a partir de la posguerra han sufrido los sistemas de educación superior en el mundo. El proceso de expansión de la matrícula vivido en prácticamente todas las regiones del planeta ha sido el parteaguas para que diferentes actores y desde espacios distintos manifiesten su interés por el análisis, la comprensión y el buen funcionamiento de dichos sistemas. De igual forma, es incuestionable que los sistemas educativos de varios países y, en particular los del nivel superior, se conciben

<sup>5</sup> En este trabajo se incorporan las apreciaciones de los estudiantes que se obtuvieron a partir de una encuesta y que, por la amplitud de las mismas, difundiremos en otro momento.

como ampliamente diversos; no obstante también hay acuerdo en que su desarrollo histórico en las últimas décadas se ha caracterizado por asumir un patrón de políticas públicas que podríamos definir como convergente.

Por un lado, la diversidad se refleja entre los países, las regiones e incluso los espacios supranacionales; ejemplo de ello es el espacio común de educación superior en Europa que comienza a dar muestras de la complejidad que implica hacer operable un proyecto de tal magnitud. Además, la diversidad alcanza también a las instituciones de un mismo país y se evidencia al interior de cada una de ellas, entre las facultades y/o los departamentos (Meyer y Schofer, 2010). Por el otro, la convergencia está relacionada con las transformaciones que ha sufrido la educación superior en el mundo, y en particular la educación universitaria. Su origen puede ubicarse en un paradigma de políticas públicas, entendidas como un conjunto de acciones resultantes de un entramado institucional y de un grupo de actores, tanto públicos como privados, que participan en la atención de un problema público, en este caso la educación superior (Cabrero, 2006). El eje transversal de esas políticas ha sido fundamentalmente la rendición de cuentas, materializado en el Aseguramiento de la Calidad (AC), propuesta que ha tomado como su arista principal la evaluación de diferentes actores y procesos.

El resultado esperado sería un profundo cambio institucional y organizacional reflejado en la solución de problemas relacionados con el aumento de la cobertura, la calidad de la enseñanza y de la investigación, la diversificación institucional, el financiamiento y, en general, la coordinación y regulación de la educación superior. De igual forma, los cambios tendrían que reflejarse en una mayor relación entre los actores interesados en la educación superior, en términos de los resultados ofrecidos por sus instituciones. Pero, además de los constantes estudios sobre la variabilidad de los indicadores cuantitativos en que se sustentan la mayoría de los modelos de evaluación prevalecientes en la educación superior ¿a qué otro tipo de resultados nos enfrentamos después de más de dos décadas de transformación y cambio en la educación superior?

## 2.1 El concepto de calidad en el contexto del proyecto<sup>6</sup>

La magnitud del proyecto de investigación, dada por el número de países y universidades participantes, representó un obstáculo importante para llegar a una definición de calidad en educación superior. No obstante, se asumió la necesidad de considerarla como un concepto global y multidimensional, que se comprende a partir del análisis relacional entre los distintos factores que componen una institución de educación superior, entendiendo por esto su ámbito de desarrollo, su cultura institucional, sus concepciones internas, las características particulares de sus actores (alumnos-profesores) y las relaciones que entre éstos se establezcan, sus recursos y resultados. A esto también se añaden los factores de carácter externo, como son los requerimientos y estándares específicos establecidos por el medio social, disciplinario y profesional en la cual una determinada IES se encuentra inserta,

---

<sup>6</sup> Este apartado se ha recuperado íntegramente de uno de los documentos base generados en el desarrollo del proyecto por el grupo de investigadores participantes, del cual la autora forma parte (CINDA 2009).

además de su rol social, las concepciones político-económicas subyacentes y otros elementos similares.

Con el fin de acotar la complejidad de esta definición, se arriba a la siguiente: calidad en la educación superior puede ser definida como el grado de ajuste entre las acciones que una institución, programa académico o carrera pone en marcha para dar cumplimiento a las orientaciones emanadas desde su misión y propósitos institucionales y los resultados que de estas acciones obtiene.

La definición de los propósitos institucionales consideran dos dimensiones: consistencia externa, es decir, ajuste a las exigencias del medio externo (entendiendo por éste el grupo de referencia institucional, disciplinario, profesional o tecnológico correspondiente), que se materializan en demandas provenientes del mercado laboral, la comunidad académica, o el entorno socio económico particular de cada IES. La consistencia externa asegura la pertinencia de los propósitos y permite la comparabilidad entre instituciones y programas; y consistencia interna, es decir, la traducción de dichas exigencias en función de las prioridades y principios propios de la institución. Esta dimensión permite desplegar la capacidad propositiva de la universidad, y ampliar el rango de ofertas posibles en el sistema de educación superior, asegurando así una oferta diversa, que busque dar una respuesta amplia a las necesidades sociales.

Una vez definidos los propósitos y fines institucionales en esta forma amplia, se puede entender la calidad como la coherencia entre dichos fines institucionales, los objetivos estratégicos y las actividades que se realizan para cumplir con esos determinados objetivos, considerando los medios que se emplean; finalmente, a través de una evaluación de estas acciones, se determinará el grado de avance en el cumplimiento de los propósitos u objetivos institucionales, y por ende, la calidad de una determinada institución.

No obstante lo anterior, ésta no es una relación lineal y unidireccional. Para poder definir calidad se debe caracterizar adecuadamente cada uno de los elementos que componen el sistema universitario, es decir actores, procesos, recursos y resultados. Esto significa poder describir estas componentes institucionales en términos de factores que afectan o influyen sobre la calidad global de los productos académicos de una determinada institución, carrera o programa, y las relaciones que en un determinado contexto se establecen.

## 2.2 La rendición de cuentas y su institucionalización en la educación superior

El concepto de rendición de cuentas, en inglés *accountability*, ha sido explicado en el contexto de la educación superior, principalmente en la literatura estadounidense. De acuerdo con Zumeta (2001) y Burke (2005), los colegios y universidades americanos se enfrentaron a una nueva corriente de “presiones externas” después de la segunda guerra mundial. Previo a este hecho podría afirmarse que las instituciones de educación superior gozaban del reconocimiento y confianza plenas de quienes subsidiaban el desarrollo de sus funciones, fuera el Estado o los particulares.

El mismo autor señala que la rendición de cuentas significó, principalmente, un cambio sustancial en los valores sociales con que se mira y comprende la forma en que funcionan las

universidades. Se trata del problema de la *rendición de cuentas democrática*, que enfrentan las instituciones de educación superior. Si bien se asume que este tipo de instituciones difieren sustancialmente de otras que también son subsidiadas por el Estado a partir de la recaudación de recursos vía la política fiscal; también ha habido un acuerdo explícito de que ellas funcionan mejor cuando se les otorga un alto grado de autonomía del Estado en la definición y desarrollo de sus funciones. Se trata de organizaciones que operan bajo una estructura de tipo profesional, donde el grado de conocimiento de los colaboradores es un elemento determinante en la forma en que logran sus objetivos. El debate, según Zumeta (2001) se centra entonces en dar respuesta al cuestionamiento de cómo lograr un balance apropiado entre autonomía y rendición de cuentas. El surgimiento y desarrollo de instituciones que surgieron en Estados Unidos y, más recientemente en otros países, para avanzar hacia la redición de cuentas democrática es sumamente importante, pues de ello depende la posibilidad de, por una parte, preservar la autonomía como un elemento crucial para el desarrollo de las universidades, y por la otra, recobrar el sentido democrático que debe prevalecer en la redición de cuentas, sin caer en posiciones extremas que no abonen a la generación, transmisión y aplicación del conocimiento en las sociedades actuales.

Las primeras exigencias para la redición de cuentas estuvieron relacionadas con aspectos presupuestales y con indicadores de desempeño que permitieran medir la eficacia y la eficiencia de las universidades en términos de la inversión realizada. Por ejemplo, eran apreciables criterios que valoraran el gasto por alumno. Esta situación también se observó en México, donde previo a la implementación de mecanismos de asignación de financiamiento basados en programas gubernamentales específicos, la negociación por el presupuesto tenía, en general, dos fundamentos. Por un lado, una base clara de negociación política entre cada una de las universidades y el Estado y, por el otro, una base técnica cuyo fundamento era el número de estudiantes y la nómina del personal académico y administrativo (Ibarra, 2001).

No obstante, con el tiempo la rendición de cuentas para la educación superior ha visto surgir instituciones y actores y ha incorporado herramientas metodológicas y modelos de gestión empresarial, por ejemplo, la planeación estratégica; que suponen una mayor transparencia para los actores involucrados en este campo organizacional.<sup>7</sup> En este sentido, es que cobra relevancia el estudio del AC y uno de sus principales herramientas, la acreditación vía la evaluación.

De acuerdo con Lemaitre (2010), el AC se usa como una denominación común para una diversidad de mecanismos orientados a controlar, garantizar y promover la calidad de las instituciones de educación superior, lo cual contribuye a una mejor comprensión de estos procesos como un aspecto de desarrollo progresivo; al mismo tiempo, suele resultar un tanto confuso, porque esconde las diversas opciones disponibles, y dificulta el análisis de las consecuencias asociadas a las distintas alternativas.

---

<sup>7</sup> El campo organizacional de la educación superior puede ser entendido como las organizaciones educativas así como otros actores importantes que participan en el nivel superior y que en su conjunto constituyen un área reconocida de la vida institucional, de acuerdo con DiMaggio y Powell (1999).

El AC y la evaluación constituyen un enlace entre el “mundo interno” de la educación superior y las fuerzas sociales, económicas y políticas que moldean la organización y la estructura institucional (Brennan, 1998:15). El aseguramiento de la calidad implica responsabilidad, entendida como la necesidad de demostrar acciones responsables ante uno o más grupos de interés externo o *stakeholders* (los gobiernos que suministran fondos, los estudiantes que son “usuarios” de los programas e instituciones, las familias de los estudiantes, los empleadores que ofrecen trabajo a los egresados y los organismos o individuos que se vinculan con las instituciones a través de servicios de apoyo o proyectos de investigación) (UNESCO, 1998). Según Williams y Loder (1990), citados por Vugth (1996), hay una responsabilidad social, política y financiera que significa cumplir y demostrar las misiones y funciones asignadas a cada institución. El problema es que cada grupo de interés ante el que se debe rendir cuentas puede tener objetivos distintos, derivando en un ambiente complejo que imprime un dinamismo diferente en la instituciones de educación superior (Buendía, 2007).

La acreditación surge como una figura utilizada para dar cuenta del proceso de aseguramiento de calidad basado en la evaluación y del “valor” o calidad de una institución o programa; considerándose la institucionalización más desarrollada de la idea de responsabilidad en la educación superior. Se trata de un proceso en el cual un grupo externo juzga el nivel de calidad de uno o más programas específicos de una IES, mediante el uso de estándares preestablecidos definidos. Supone un riguroso procedimiento de evaluación y revisión por pares, se recopila la evidencia, se analiza un determinado programa de estudio o a una institución (Vugth, 1996; El-Khawas, 1998; Woodhause, 2001). La acreditación además busca comunicar al público de posibles ofertas fraudulentas, riesgosas o de mala calidad (Buendía, 2011).<sup>8</sup>

Los modelos de evaluación y acreditación en diferentes países muestran características similares. Las agencias encargadas de las evaluaciones o acreditaciones operan bajo un marco legal diverso. En algunos casos dependen del Estado, mientras que en otros se trata de organismos independientes que pueden programar su trabajo de manera autónoma. En ambos casos, casi siempre surgen de la negociación y consenso entre distintos actores, donde la participación del Estado resulta fundamental. Se supone que tal independencia debe garantizar a las instituciones la credibilidad de sus dictámenes, en especial por su conformación multi-institucional. El modelo que persiste está integrado por tres etapas, la auto-evaluación, la visita de pares y el dictamen o resultado.

---

<sup>8</sup> La reciente aparición de proveedores alternativos de educación superior (universidades corporativas, empresariales, a distancia y virtuales) ha reanimado la discusión sobre el sistema de acreditación como el medio apropiado para controlar la calidad de las entidades de educación superior emergentes. Asimismo, el reconocimiento de créditos entre programas amplía su significado en el escenario de los procesos de internacionalización de la educación superior asociados a la globalización (Rodríguez Gómez, 2003).

### 2.3 La rendición de cuentas y su institucionalización

Burke (2005), propone el modelo del triángulo de la rendición de cuentas, basado en la propuesta de Burton Clark (1983), sobre las fuerzas que dominan la coordinación de los sistemas de educación superior. Según el autor hay tres fuerzas traducidas en intereses y presiones distintos a las que se someten las instituciones de educación superior en el ámbito de la rendición de cuentas: prioridades estatales en el ámbito político (gobierno), las preocupaciones académicas en el ámbito profesional (profesores y funcionarios) y las fuerzas de mercado en el ámbito del mercado (necesidades de estudiantes, padres de familia, empleadores). Como señala Burke (2005) y Wolff (2005), las tres esferas de la rendición de cuentas, también reflejan respectivamente la cultura y los intereses de los grupos asociados a cada una de ellas y, por tanto, pueden mostrar dos caras de una misma moneda al reflejar las necesidades e intereses de los grupos que representan.

En América Latina, con las reformas neoliberales implementadas desde finales de la década de los ochentas, las prioridades estatales se han orientado a la exigencia de una formación de capital humano de alta calidad que responda con pertinencia a los llamados problemas nacionales. El vínculo entre desarrollo económico y educación se ha hecho cada día más latente, hasta llegar al límite de asumir que más allá del modelo económico prevaleciente, el empleo depende de las competencias y habilidades que la universidad logró desarrollar en el profesionista, y no tanto de los problemas asociados a aquel.

El otro vértice del triángulo se refiere a las fuerzas del mercado que, precisamente fortalecen las prioridades estatales y viceversa. Allí se ubica a las necesidades de los ciudadanos en proceso de formación y a la sociedad en la cual en algún momento ellos se insertarán. ¿Qué reclama la sociedad de la educación superior? esa es la pregunta que subyace aquí. Pero y, ¿a qué sociedad o actores sociales nos referimos? Otro debate. Podríamos hablar de las necesidades reales de la sociedad latinoamericana, sin olvidar su diversidad. También, habría que considerar a la economía y los intereses del Estado o, como ya ocurre, ofrecer una formación que responda a esquemas de consumo de moda, *macdonalizando* la educación superior, según Ritzer (1999).

Las preocupaciones académicas, por otra parte, asumen matices distintos en dos actores fundamentales de las organizaciones universitarias. El primero de ellos son los docentes, cuyo principal interés recae en el respeto por la autonomía como una condición necesaria para el adecuado desarrollo de las funciones de investigación, docencia y difusión de la cultura. El otro actor son los funcionarios y/o los gestores de las instituciones, quienes son los responsables de promover que la organización académica y administrativa funcione adecuadamente y contribuya al buen desempeño de la universidad. Desde hace al menos dos décadas, los funcionarios han jugado un rol principal, sobre todo en el contexto de rechazo a los modelos de rendición de cuentas implementados en diversos países. A ello les ha tocado la difícil tarea de encontrar el equilibrio, si es que lo hubiera, entre las demandas del ámbito político y las preocupaciones académicas.

En general, los tres ámbitos obedecen a demandas que pueden resultar conflictivas entre sí, pero lo que es una realidad es que la educación superior y sus instituciones, ambas

públicas y privadas, están inevitablemente sumergidas en la rendición de cuentas desde estas esferas, y deben encontrar los mecanismos para no subordinarse a alguno de los intereses que representan estos tres ámbitos.

### 3. El caso de México: de la percepción de los impactos de la evaluación y acreditación desde los tres ámbitos de la rendición de cuentas

A partir de finales de los ochenta en México se inició una transformación fundamental de la educación superior, derivando en la modificación del perfil de la institución universitaria tradicional, al conformar un sistema complejo por sus funciones académicas, sociales y políticas, y diversificado por la variedad de opciones institucionales y modalidades de formación educativa.

Las últimas dos décadas de política pública en México, como en otros países, han privilegiado la evaluación como su principal eje. En la actualidad México se caracteriza por poseer un complejo diseño institucional para operar los procesos de evaluación y acreditación en diferentes niveles y para diferentes actores de la educación superior. Hay evaluación y acreditación para instituciones, programas académicos, profesores, investigadores y estudiantes. Además, puede agregarse la certificación de procesos de gestión que son una variable más en la lógica de la evaluación. A pesar de que cada una de estas actividades implica la inversión de una gran cantidad de recursos humanos y financieros, los actores involucrados en el diseño e implementación de la política educativa no se han planteado la urgente necesidad de hacer un alto y reflexionar sobre los logros y desaciertos del trabajo hasta ahora realizado en materia de evaluación de la educación superior en el país.

Este trabajo parte del supuesto de que la inercia y la necesidad por legitimar este sistema y hacerlo congruente y consistente con la lógica de los modelos de gestión que promueven a nivel mundial el “mejoramiento continuo” y el “aseguramiento de la calidad asociados a la rendición de cuentas”, se han constituido en un obstáculo para valorar en qué medida se ha cumplido con el objetivo propuesto por estas políticas: mejorar la calidad de la educación superior.

En el amplio espectro de la actividad evaluativa para la educación terciaria en México la evaluación y acreditación de los programas académicos que ofrecen las Instituciones de Educación Superior (IES), se han instituido como una de las actividades más dinámicas en la compleja tarea de verificarlo todo. La evaluación y acreditación de los programas inició con la creación, en 1991, de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Más tarde, en el año 2000, se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), instancia que otorga el reconocimiento a los organismos acreditadores. Dos décadas después se habla de miles de programas evaluados y/o acreditados.

En el contexto de la relación entre evaluación, financiamiento y cambio institucional, la resistencia que durante un buen tiempo mostraron las IES, principalmente el subsector de las universidades públicas, hacia la evaluación y acreditación, poco a poco se ha diseminado. Por el contrario, un acercamiento al análisis del discurso de los funcionarios de las IES,

permite apreciar el grado de aceptación que tienen y el valor que hoy se les otorga. En tal marco, hablar de evaluación y acreditación pareciera ser equivalente inequívoco de garantía de calidad y excelencia (Buendía 2011b):

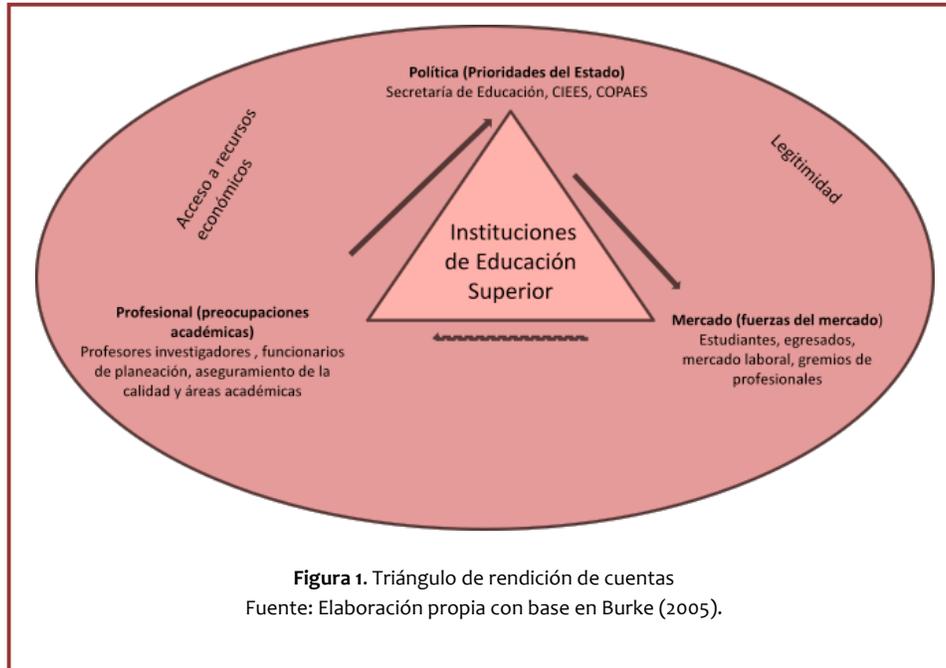
Lo otro tiene que ver con una situación que es la rendición de cuentas, entonces el marco de la rendición de cuentas tiene que ver con no solamente con la rendición de cuentas del dinero sino con la rendición de cuentas de los procesos y eso es lo que ha influido en una... en ir aceptando este tipo de cosas de tener una rendición de cuentas de que públicos son los recursos, públicos deben ser la rendición de cuentas y debe quedar perfectamente estipulado la vocación de servicio de funcionarios universitarios. (UAM).

estamos en el camino correcto hacia el aseguramiento de la calidad..., la acreditación no hubiera sido posible sin el trabajo y el esfuerzo conjunto de la comunidad universitaria..., estamos en el rumbo de la mejora continua y de la excelencia académica...

Es un hecho que la fuente de legitimación de las instituciones de educación superior en México está cambiando. La dimensión del estatus de las IES comienza a relacionarse mucho más con las distinciones en reputación y prestigio asociadas con los “éxitos o logros” basados en la calidad que grupos externos de expertos comprueban y avalan al menos en apariencia.

Los recursos humanos y materiales invertidos en las tareas de evaluación y acreditación han sido considerables. Sin duda, han imprimido una dinámica diferente a la educación superior en México, como lo muestran algunas investigaciones recientes (Del Castillo, 2004; Díaz Barriga et al., 2008) que han reportado cambios importantes en temas como la planeación, el diseño de los planes y programas de estudio, la inversión en infraestructura, la movilidad estudiantil y la gestión universitaria. No obstante, también podría suponerse que a medida que el tiempo transcurre, estas prácticas se han constituido en importantes fuentes de legitimación y prestigio para las universidades tanto públicas, como privadas. Por tanto, se han generado cambios en las relaciones que establecen las universidades con su entorno; específicamente con el Estado y con el mercado, respondiendo “positivamente” a la demanda de la llamada *accountability*.

En qué medida los procesos de evaluación y acreditación han contribuido a la mejora de la calidad de la educación superior en México? La figura 1 muestra el triángulo de rendición de cuentas para la educación superior en México. Enseguida presentaremos algunos de los resultados obtenidos en la investigación a partir de un análisis principalmente cualitativo agrupando las universidades estudiadas, los ámbitos de la rendición de cuentas, especialmente a través de los mecanismos de evaluación y acreditación y tres aspectos que fueron reiterativos en las opiniones de los entrevistados: la simulación, la burocratización y la credibilidad.



### 3.1 De simular y cumplir

La investigación reveló que la evaluación y acreditación en México guardan una estrecha relación con el financiamiento y/o subsidio que reciben las instituciones de educación superior del sector público y, al mismo tiempo representan una fuente de legitimación y prestigio tanto para instituciones públicas, como privadas en el campo organizacional de la educación superior. En el caso de las últimas una posición de buen prestigio o alto reconocimiento en el mercado educativo de consumidores e instituciones, puede tener implicaciones en la economía matricular. De aquí que, la evaluación y acreditación como mecanismos para el aseguramiento de la calidad y la rendición de cuentas, han empezado a mostrar una tendencia que se orienta más hacia al vértice político y de mercado, reflejando la necesidad de revalorar el funcionamiento de los modelos prevalecientes

En este sentido, responder positivamente a los requerimientos traducidos en criterios e indicadores, que establecen los organismos evaluadores y acreditadores se ha convertido en una tarea prioritaria para las instituciones, relegando la reflexión sobre cada uno de ellos y sus implicaciones para la “garantía de calidad” y, promoviendo la simulación entendida como la entendida como la necesidad de mostrar el cumplimiento de los indicadores, pero sin que éste necesariamente ocurra o sin que signifique un proceso de reflexión que contribuya a la mejora de las condiciones bajo las que operan los programas académicos. Otra vertiente de la simulación se refiere a que el otorgamiento de la acreditación implica socialmente que los programas académicos se ubican en un mismo nivel de desarrollo frente a los ojos de los actores de los tres vértices que implica la rendición de cuentas. Se percibe un efecto de jerarquización o *ranking*, entendido como la posición o estatus de las universidades ante los “ojos” de otros actores de la sociedad. No obstante, las acreditaciones no contribuyen en la diferenciación respecto del grado de consolidación que tienen los programas,

y en buena medida limitan el crecimiento de algunos de ellos al ser acreditados en condiciones que no son las mejores.

Esta visión se acentúa mucho más en los profesores y, aunque en menor medida, también se comparte por los funcionarios de las universidades. Algunas opiniones de los entrevistados evidencian lo anterior:

[...] pero creo que en cuanto a las acreditaciones, en algunos de los casos, este país no está preparado para que todos sus programas tengan, por ejemplo, cinco estrellas, y en realidad se hace mucho de simulación para creer que estamos en cinco estrellas, cuando falta también componentes cualitativos, que finalmente permiten, a nivel educativo, apreciar si un programa es de buen calidad, o no (UAM).

Cabe mencionar que en el ámbito de la educación particular en México, dicha información se utiliza como medio mercadológico para atraer a posibles aspirantes argumentando que es una institución de calidad reconocida; en el caso de las IES públicas, lo publicitan también pero sobre todo, para el reconocimiento de su calidad académica (UVM).

La mayoría de las recomendaciones que se hicieron fueron estructurales en cuanto a por ejemplo, las aulas, los baños, los servicios y dejaron muy de lado la esencia de lo que es lo académico, como que dejaron de evaluar los avances académicos de la facultad (UAS).

[...] muchos compañeros manifiestan que el programa fulanita de tal ya se acreditó pero acaso por eso están formando mejor a sus egresados, no, están haciendo lo mismo que hacían anteriormente, lo único diferente que se ve es que pusieron sillitas, mesitas, letreritos y párale de contar (UACH).

### 3.2 De la relación entre acreditación y mercado

Como hemos señalado antes, el mercado representa uno de los vértices del triángulo de la rendición de cuentas y asume distintas dimensiones. La investigación realizada dio cuenta de que hay una preocupación constante de las universidades a construir vínculos sólidos con el mercado laboral. Al respecto, por las opiniones de los entrevistados, hay coincidencia en que a partir de la implementación de la evaluación y acreditación este asunto se ha enfatizado en las instituciones, mismas que promueven estrategias y actividades encaminadas a fortalecer este tipo de actividades. Uno de los efectos en este sentido, se observa en la necesidad de que la vinculación universidad-mercado laboral se refleje desde el diseño de los planes y programas de estudio y, por tanto, promueva una mayor empleabilidad de los egresados. También las universidades orientan sus esfuerzos a la búsqueda de convenios con empresas y con otro tipo de organismos que se asumen como posibles receptores de los futuros profesionistas.

Se trata de avanzar de la lógica tradicional del servicio social como el vínculo más fuerte entre las universidades y su entorno, principalmente laboral, a la construcción de mayores espacios de influencia de la universidad en la sociedad. En esta lógica hay también quienes señalan que puede resultar “peligroso” que la universidad en su afán por responder a las

señales del “mercado” pierda de vista el sentido crítico que debe prevalecer en la formación universitaria y se transforme en una fábrica de empleados “muy bien capacitados”, sin mayor trascendencia. Eso por supuesto depende de cada universidad, de su propia historia y de su contexto local, nacional y regional.

Las necesidades de la sociedad no se vinculan forzosamente, nada más, a lo que el sector productivo o el sector empleador está requiriendo, sino a una concepción de país, y que indica hacia dónde vamos, y que una sociedad debe indicar, en un momento dado, cuál es la meta a alcanzar. Le pongo un ejemplo, hay países donde han decidido que su sistema educativo se dirija hacia obtener los mejores estándares de calidad, por ejemplo en algunos campos científicos o tecnológicos, porque encontraron que sus fortalezas ahí están, y hacen todo lo posible por cumplir con los más altos estándares y, de alguna forma, alcanzar esas metas (UAM).

[...] en el área tenemos una vinculación muy cercana con el mercado laboral porque muchos de los espacios donde nuestros egresados van a laborar, son espacios que hoy durante su proceso de formación realizaron prácticas (UV).

[...] quizá en este momento al mercado laboral no le interesa mucho que vengas acreditado o no, pero si seguramente en los años venideros va a ocurrir. Nuestros egresados hoy por hoy, no tienen ese problema de colocación, están muy bien ponderados, muy bien colocados, sin embargo, si hay que estar teniendo en cuenta que para los años venideros esto va hacer un plus que va a tenerse que manejar (UACH).

[...] pero resulta que con los mecanismos alternativos nosotros podemos manejarle a empresas, si nosotros hacemos mediación empresarial, mediación laboral, mediación mercantil, mediación civil y mediación bancaria, entonces podemos trabajarle a empresas profesionalmente, podemos preparar cuadros (UAS).

Hay mucha vinculación con diversas empresas con la finalidad de tener una retroalimentación de ellas, de ver cómo están percibiendo a nuestros estudiantes. Con base en ello se van haciendo algunas modificaciones a los programas de estudio, retroalimentándolos y enriqueciéndolos para poder cumplir con esos requisitos. Considero que debe de haber un diagnóstico institucional que nos proporcione más herramientas para saber exactamente el perfil que requiere la empresa (UVM).

En el mismo sentido, una segunda dimensión en el análisis del mercado se refiere a que la implementación de la evaluación y acreditación de programas realizado por los CIEES y por los organismos reconocidos por el COPAES, no ha logrado promover algún tipo de relación con uno de los actores clave que consideró el estudio, los gremios de profesionales. En buena medida, estos actores representarían una forma de vinculación entre la formación de profesionales, responsabilidad de las universidades, y el mercado laboral, que hemos comentado párrafos arriba. De hecho, en las entrevistas realizadas a los cuatro gremios incluidos en el estudio se reitera el nulo desconocimiento sobre este tipo de mecanismos.

Sería recomendable que en el futuro se buscara un mecanismo formal para vincular lo que se comenta en los congresos con la Universidad (Agrónomos).

Las universidades hacen muy poco para vincularse con el sector corporativo y productivo. Eso es una falla porque la academia se queda en su nicho (Economistas).

La ingeniería civil ya no tiene tanta demanda como hace algunos años. Los Colegios son los que deben saber sobre los empleadores; sobre los lugares que van a ocupar los egresados, pero sucede que los Colegios piden la información a la Academia (Ingenieros).

Una tercera dimensión está relacionada con la generación de prácticas negativas que promueven los organismos evaluadores y acreditadores, y que no contribuyen a cabalidad al fortalecimiento de los criterios e indicadores de desempeño académico establecidos por éstos en sus propios marcos de referencia. Nos referimos aquí a las relaciones de carácter económico que necesariamente se establecen entre las universidades y los organismos y que, en alguna medida, distorsionan el fin último de contribuir a la mejora de la calidad educativa de las primeras.

Esta situación se recrudece sobretodo en el caso de algunos organismos acreditadores reconocidos por el COAPES, aunque no es general, puesto que las universidades pagan por los servicios de la acreditación. En este caso, los entrevistados observan que con el tiempo se han promovido relaciones de costo/beneficio entre los organismos acreditadores y las instituciones de educación superior, en virtud de que los primeros tiene su principal fuente de financiamiento en las funciones de la acreditación, y las segundas requieren, a su vez de acreditar los programas académicos pues la acreditación forma parte del marco institucional para el aseguramiento de la calidad en México y, como hemos visto antes, tiene repercusiones económicas y simbólicas (prestigio y reputación). Bajo esta lógica se ha generando un circulo vicioso que no contribuye a la mejora de la calidad, fin último de la evaluación y acreditación.

Los organismos de COPAES, la verdad pienso que es más un trámite, un trámite. En algunos casos son, conozco dos organismos, conozco dos organismos que los veo como un negocio familiar porque ya son un negocio. Porque ya son un negocio, ya perdieron el sentido realmente de ser un acreditador imparcial y que propaga propuestas de mejora (UdeG)

[...] el COPAES lo rigen también de alguna, están muy centralizados en el Distrito Federal. Son pocas las instituciones que realmente están participando adentro de los grupos de desarrollo, y esto para mi hace que los (...) se centran mucho y cuidan mucho sus políticas, a sus instituciones. Luego ya todos los demás nos tenemos que hacer como a ellos están marcando la pauta. Yo creo que debe ser un esquema, más nacional, tomando en cuenta todo tipo de universidades, públicas y privadas, y dejar esta parte pues, que no haya negocio, que no haya negocio (UAS).

Otras percepciones de los organismos evaluadores y acreditadores, sin embargo, reflejan un adecuado trabajo de grupos de pares que operan de manera profesional y contribuyen con sus observaciones a mejorar la calidad del programa educativo.

Bueno yo podría hablar en función prácticamente de la Universidad no puedo generalizar, particularmente soy evaluador a nivel nacional también y esto va a depender de cada uno de los equipos fundamentalmente que muchas veces se integran estos comités de evaluación (UACH).

### 3.3 De la burocratización

A partir de la implementación de los mecanismos para el AC, se han creado en las universidades unidades administrativas específicas para desarrollar y dar seguimiento de los mismos. Sin embargo, principalmente desde la visión de los profesores, estas unidades casi siempre están alejadas de las necesidades de carácter académico que tienen los planes y programas de estudio. Además, estas unidades demandan gran cantidad de información de los diferentes actores de la universidad, por tanto se han incrementado la cantidad de trámites administrativos (llenado de cuestionarios, documentos y formularios diversos), que los organismos evaluadores y acreditadores demandan.

Esta burocratización de las instituciones afecta la gestión institucional, puesto que se observa una marcada desarticulación entre los espacios académico y administrativo en las universidades. Mientras que la mayoría de los funcionarios señalan que existe una estructura organizativa que contribuye al “logro” de las acreditaciones, los académicos señalan que poco conocimiento tienen de ello. La conformación de equipos o áreas que apoyen el diseño de criterios y procedimientos específicos para la autoevaluación de programas, no es una constante en las universidades. Como tampoco lo es la formación de cuadros profesionales que puedan desarrollar la labor. Los procesos de evaluación y acreditación se asignan principalmente a los coordinadores de carrera y son estas instancias quienes deben promoverlos.

Siento que podemos caer en el asunto de convertir ese proceso en un proceso formal, eso quiere decir, vamos a llenar un montón de papeles, hay que llenar un montón de cosas, y a veces el proceso es tan extraordinariamente penoso, que solamente, y el propio proceso inhibe la posibilidad de hacer una crítica real, o sea, yo tengo que llenar esos papeles, y me propongo a llenarlos y los lleno, punto [...] yo tengo que llenar esos papeles y yo los tengo que entregar mañana, punto. Como los llene... entonces los lleno como pueda y a veces ese no es la mejor manera de hacerlo, no le doy al proceso[...] (UAM).

[...] una mera recopilación documental que realizan los administrativos del departamento académico y que no se enteran de los resultados finales” (UVM).

## A manera de conclusiones<sup>9</sup>

En México la rendición de cuentas asociada al aseguramiento de la calidad en la educación superior es un eje que ha permeado las políticas públicas en las últimas dos décadas. La evaluación y acreditación de programas académicos es uno de los instrumentos que se ha implementado, paralelamente con otros mecanismos de evaluación y acreditación de instituciones y de certificación de actores (profesores y estudiantes) y de procesos de gestión.

La investigación realizada se planteó de origen que sus resultados contribuyeran a mejorar los mecanismos de AC e incidieran en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas que en materia de educación superior se impulsan en los países participantes. Aunque el número de casos (seis) no es suficiente para realizar generalizaciones, los resultados son relevantes porque las universidades fueron seleccionadas considerando diferentes variables y porque la voz de los actores representa una forma de resignificar la realidad tal como ellos la conciben.

En este contexto, el trabajo puso de manifiesto la necesidad de impulsar un análisis profundo sobre los procesos de evaluación y acreditación que desarrollan los organismos evaluadores y acreditadores, para evitar un ambiente caracterizado por la desconfianza y la simulación que en nada benefician los esfuerzos realizados en materia de aseguramiento de la calidad, hasta el momento (Buendía, 2011). Es necesario que se incorporen al análisis las preocupaciones que manifiestan los involucrados en los vértices de la rendición de cuentas, el político, el mercado, y el académico, este último principalmente a través de las percepciones y opiniones de los académicos.

De estas preocupaciones, además de la simulación, destacan las relaciones que se establecen entre las instituciones de educación superior y la figura del mercado en, al menos, dos dimensiones generales: vinculación universidad-mercado laboral y lo que podríamos denominar *prácticas indeseables* que privilegian la relación costo-beneficio, en la relación organismo evaluador y/o acreditador con las instituciones de educación superior. Finalmente, un tercer efecto no deseado derivado de los procesos de evaluación y/o acreditación es la alta burocratización en las universidades y su impacto negativo en la gestión institucional.

En el ámbito del desarrollo y aportes de la investigación, la disposición de las universidades a participar en la investigación puede interpretarse como una señal de su preocupación por el rumbo que están tomando los procesos evaluación y acreditación de programas académicos en particular, y de los mecanismos orientados al AC, en general. Los resultados de la presente investigación resultan relevantes también para los diferentes actores que participan en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas. Contar con la mirada de aquellos para quienes finalmente fueron creadas, es de vital importancia (Buendía, 2011).

---

<sup>9</sup> Este apartado recupera parcialmente lo expuesto en Buendía (2011a).

Referencias

- Brennan, J. (1998). Panorama general del aseguramiento de la calidad. En S. Malo y A. Velásquez Jiménez (coords.), *La calidad de la educación superior en México* (13-30). México: Miguel Angel Porrúa.
- Buendía E., A. (2007). *Evaluación, acreditación y calidad en la educación superior privada: Un estudio de casos (1994-2004)*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 250 págs.
- Buendía, E.A. (2010) *Selección de estudios de caso para México. Proyecto Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria*, mimeo, México.
- Buendía Espinosa, A. (2011a). *Impacto de los procesos de Aseguramiento de la Calidad (AC) a partir de información provista por actores relevantes: el caso de seis universidades en México*. Disponible en <[www.cinda.cl/proyecto\\_alfa/download\\_finales/61re\\_mexico.pdf](http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download_finales/61re_mexico.pdf)>, consultado en enero de 2012.
- Buendía Espinosa, A. (2011b). *Simulación, falta de credibilidad, burocratización: el lado oscuro de la evaluación y la acreditación*. Disponible en <[www.laisumedu.org](http://www.laisumedu.org)>.
- Burke, J. C. (2005). The Many Faces of Accountability. En Burke, J. C. (coord.), *Achieving Accountability in Higher Education: Balancing Public, Academic and Market Demands* (1-25), San Francisco, California, Jossey-Bass.
- Cabrero, E. (2006). *El diseño institucional de la política de ciencia y tecnología en México, revisión y propuestas para sus reformas*, disponible en <[www.bibliojuridica.org/libros/5/2148/6.pdf](http://www.bibliojuridica.org/libros/5/2148/6.pdf)>.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México: Nueva Imagen.
- CINDA (2009) *Marco de referencia sobre el proyecto Aseguramiento de la Calidad*, disponible en: <[www.cinda.cl/proyecto\\_alfa/download\\_finales/8MarcodereferenciaparaelProyectosobreAQ.pdf](http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download_finales/8MarcodereferenciaparaelProyectosobreAQ.pdf)>, consultado el 25 de mayo de 2012.
- Del Castillo, A. G. (2004). El impacto de la evaluación externa en dos instituciones de educación superior en México: La Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y la Universidad Iberoamericana, *Perfiles Latinoamericanos*, 25 (diciembre), 115-148.
- Díaz Barriga, A. C. Barrón T. y F. Díaz Barriga A. (coords.) (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: un estudio en las universidades públicas estatales*. México: IISUE-UNAM/ANUIES.
- El-Khawas, E. (1998). El sistema de aseguramiento de la calidad en Estados Unidos. En S. Malo y A. Velásquez Jiménez (coords.), *La calidad de la educación superior en México* (31-50). México: Miguel Angel Porrúa.
- Ibarra C. E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM, UAM, Unión de Universidades de América Latina.
- Lemaitre, M. J. (2009). *Aseguramiento de la calidad, políticas públicas y gestión universitaria, documento marco para Proyecto ALFA Aseguramiento de la calidad, políticas públicas y gestión universitaria*. Chile: CINDA, mimeo.
- Lemaitre, M. J. (2010). *Aseguramiento de la calidad en América Latina*, en <[www.robertoreyna.com/puertaES/CRES%20PDF/CONTRIBUCIONES%20A%20LOS%20DOCUMENTOS%20BASICOS/TEMA%20VIII/Maria%20Jose%20Lemaitre.pdf](http://www.robertoreyna.com/puertaES/CRES%20PDF/CONTRIBUCIONES%20A%20LOS%20DOCUMENTOS%20BASICOS/TEMA%20VIII/Maria%20Jose%20Lemaitre.pdf)>, consultado en junio 2011.
- Meyer, J. y E. Schofer (2010). La universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo XX. En J. Meyer y F. Ramírez (coords.), *La educación en la sociedad mundial* (193-210). Barcelona y Granada: Octaedro/ICE-UB.

- Rodríguez Gómez, R. (2003). La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores. En Mollis, M. (coord.) *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?* Buenos Aires: CLACSO.
- Ritzer, Goerge (1999) *La macdonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización de la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Francia: UNESCO.
- Vught, Frans A. Van (1996). Evaluación de la calidad de la educación superior: el primer paso. En *Evaluación Académica* (CRE-UNESCO, París), 2, 65-89.
- Wolff, R. A. (2005). Accountability and Accreditation: Can Reforms Match Increasing Demands? En Burke, Joseph C. (coord.), *Achieving Accountability in Higher Education. Balancing Public, Academic and Market Demands* (78-103). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Woodhouse, D. (2001). *Calidad e internacionalización en la educación superior*. México: ANUIES, Colección de la biblioteca de educación superior.
- Zumeta, W. (2001). Public Policy and Accountability in Higher Education: Lessons from de Past and Present for the New Millennium. En E. Donald (coords.), *The States and Public Higher Education Policy: Affordability, Access and Accountability* (155-197). Baltimore y Londres: Johns Hopkins University Press.

**Artículo recibido:** 19 de junio de 2012

**Aceptado:** 27 de junio de 2012