



UNIVERSIDAD DE BURGOS  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
Y EDUCACIÓN

LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA EN ESCENARIOS DE  
EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD  
CRISTÓBAL COLÓN. (2006)



UNIVERSIDAD DE BURGOS  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA EN ESCENARIOS  
DE EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE LA  
UNIVERSIDAD CRISTÓBAL COLÓN

Autor: Alicia María García Díaz Miron  
Director: Dr. D. Alfredo Jiménez Eguizábal

ESPAÑA  
2006

# **La planificación estratégica en escenarios de educación superior. El caso de la Universidad Cristóbal Colón.**

**Dra. Alicia María García Díaz Mirón**

## **Resumen**

El escenario global que demanda mejorar sin tregua alguna, la función de la educación en todos sus niveles, la creciente participación del sector privado en el escenario actual de la educación superior en el mundo, en donde el aumento de la proporción de estudiantes en instituciones privadas, en algunos países alcanza el 50% de la matrícula total (*UNESCO.1998*), el rol cada vez más cuestionado que las universidades particulares asumen en México, y el ambiente y circunstancias que en ese momento vivía la institución en cuestión, determinó el interés por el tema, y sirvió de base para el desarrollo de esta tesis doctoral.

En el trabajo de investigación citado, se exhibe la experiencia de la Universidad Cristóbal Colón, institución de educación superior privada mexicana, ubicada en la ciudad y puerto de Veracruz, que buscando mejorar su operación, decide utilizar la planificación estratégica, como alternativa que se lo posibilite.

El inicio de la experiencia lo determina la oportunidad de contar con información diagnóstica interna de la institución, obtenida ésta como resultado de la evaluación que la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, FIMPES; organismo autorizado por la Secretaría de Educación Pública; (SEP), autoridad mexicana competente para expedir certificados de calidad, y que aglutina a las universidades mexicanas particulares de educación superior, lleva a cabo en la institución en el año 1996.

Las autoridades universitarias, aprovechan tal información, y deciden contando con ella, elaborar el Plan Estratégico Quinquenal de Desarrollo Institucional 1997-2002.

Tal ambiente y circunstancias, dan origen a la inquietud de probar sin duda alguna, que la mejora que la universidad manifiesta ya en el año 2003; utilizando para ello los resultados de la segunda evaluación del mismo organismo, se debe a la aplicación del Plan Estratégico citado.

Para comprobar el planteamiento hipotético anterior, se diseña el siguiente plan de investigación:

En un primer momento, se deben exhibir datos al respecto del cambio que la Universidad Cristóbal Colón experimentó durante el período 1996-2003; es decir, que creció más su oferta académica y otros indicadores de la misma naturaleza, que implementó más y mejores instalaciones e infraestructura de servicios, y que fue más eficiente en su operación.

Demostrando con suficiente evidencia empírica los cambios en el comportamiento de estas variables internas a partir de diferencias significativas.

Se estableció en un segundo momento, una relación entre el uso de la planificación estratégica y el evento cambio; asumiendo para ello que existe un evento coyuntural en las series de tiempo para cada variable, y que esto se debe al uso de la herramienta estratégica. En esa intención, se mostraron datos de las variables internas seleccionadas, se analizaron y contrastaron las tendencias, y en esas series de tiempo se debió hacer evidente el cambio hacia la mejoría.

En un tercer momento se hizo necesaria la valoración de variables externas o del entorno, y por ende ajenas al control de la universidad. Considerando un trabajo de investigación de la propia institución al respecto de factores que condicionan su matrícula; se seleccionaron dos variables externas: el ingreso del hogar de la zona económica correspondiente, y la competencia en el mercado de servicios educativos del nivel terciario. Así se buscó probar, que ninguna de las variables citadas, era suficientemente explicativa del evento coyuntural.

Con todo lo anterior, fue posible probar, que el ejercicio del Plan Estratégico en la Universidad Cristóbal Colón, modificó la trayectoria de las variables internas hacia la mejoría, dada la ausencia de evidencia de intervención de las variables externas.

## ÍNDICE

### VOLUMEN I

Capítulo 0. Prólogo.

Capítulo 1. Introducción.

1.1. El tema su importancia y límites.

1.2. El estado de la cuestión.

1.3. Objetivos e hipótesis del trabajo.

1.4. Método.

Capítulo 2. Sistema de Certificación de la FIMPES.

Capítulo 3. Diagnóstico Institucional 1996-1997.

Capítulo 4. Diagnóstico Institucional 2003.

Capítulo 5. Análisis del comportamiento de las variables internas en los períodos  
1996-97 y 2003.

Capítulo 6. Análisis de la competencia. Variable externa en estudio.

Capítulo 7. Análisis del ingreso del hogar. Variable externa en estudio.

Capítulo 8. Conclusiones.

### VOLUMEN II

Anexos.

## **0. Prologo**

---

### **0.1. Disyuntiva actual de la Educación Superior. Retos y limitaciones.**

La compilación de los documentos que presento comparte el interés por puntualizar la situación y condiciones del contexto que determina y condiciona el desarrollo de la Educación Superior en el mundo.

La consideración e inclusión de los documentos que cito, parten de que la disyuntiva que enfrenta la Educación Superior actualmente, se ha dado a partir de las posturas de dos de sus más importantes protagonistas; el Banco Mundial, y la UNESCO.

Los cambios económicos, políticos, sociales, la búsqueda de la calidad como única alternativa de sobre vivencia, la equidad, la flexibilidad, la adaptabilidad, y los desafíos involucrados e inherentes, son una constante entre otras de la realidad moderna.

Todas estas condicionantes, se mitigan o magnifican dependiendo el grado de participación del Estado. Y cómo a partir de esa participación, se percibe y valora la calidad, la función social de las Instituciones de Educación Superior que le dan vida, su pertinencia, rentabilidad social y económica, la diversificación curricular, y los mecanismos de financiamiento de sus operaciones.

Los documentos publicados por el Banco Mundial y por la UNESCO, buscan solucionar la situación de la Educación Superior desde dos posturas distintas, proponiendo modelos de desarrollo con sus respectivos parámetros, análisis, perspectivas y expectativas.

El único punto en coincidencia entre ambos modelos, se refiere al enjuiciamiento directo o indirecto sobre el papel de los Estados y la importancia que estos le confieren a la Educación Superior, desde los postulados internacionalmente aceptados.

Así, hoy, la disyuntiva de la Educación Superior no sólo se establece desde la elección de la postura por la cual transitar, sorteando los retos que cada una impone, sino también en el eficiente reconocimiento y adecuación a la condiciones que establece una realidad social mundializada, de profundas complejidades, de absolutas diferencias, de nuevas variables, y la constante renovación de los actores a que esta circunstancias obligan.

## **0.2. Resumen del texto publicado por el Banco Mundial “La enseñanza superior. Lecciones derivadas de la experiencia. Junio 1995”.**

“La enseñanza superior reviste capital importancia para el desarrollo económico y social. Las instituciones de nivel terciario tiene la responsabilidad principal de entregar a las personas los conocimientos que se requieren para desempeñar cargos de responsabilidad en los sectores público y privado. Estas instituciones entregan nuevos conocimientos a través de la investigación, sirven de medio para transferir, adaptar y divulgar los conocimientos que se generan en otras partes, y apoyan a los gobiernos y a los círculos empresarios prestándoles servicios de asesoría y consultoría.”

“En la mayoría de los países, las instituciones de educación post-secundaria también desempeñan importantes funciones sociales puesto que contribuyen a plasmar la identidad nacional y sirven de foro para un debate pluralista. El desarrollo de la enseñanza superior se relaciona con el desarrollo económico: las tasas de matrícula tienen un promedio de 51% en los países que pertenecen a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en comparación con el 21% en los países de ingreso mediano, y el 6% en los de ingreso bajo.”

“Las tasas de rentabilidad social estimadas en 10% o más en países en desarrollo también indican que las inversiones en este nivel de la educación contribuyen a aumentar la productividad laboral y a producir un crecimiento económico más alto a largo plazo, elementos que son fundamentales para el alivio de la pobreza.”

### **0.2.1. La crisis en la enseñanza superior.**

“No obstante la importancia evidente de las inversiones en enseñanza superior, en el crecimiento económico y el desarrollo social, el sector sufre una crisis de proporciones mundiales. La educación superior depende considerablemente del financiamiento fiscal en todos los países. En una época de restricciones fiscales generalizadas, las naciones industriales y en desarrollo se esfuerzan por resolver el problema de cómo conservar o mejorar la calidad de la enseñanza superior, cuando al mismo tiempo se restringen los presupuestos para la educación, en general, los gastos por estudiante.”

“La crisis reviste mayor gravedad en el mundo en desarrollo, debido a que los ajustes fiscales han sido más drásticos y a que a estos países les ha resultado más difícil contener las presiones para aumentar las matrículas, sobre todo teniendo en cuenta que las tasas de matrícula son relativamente bajas.”

“El resultado ha sido una restricción notable del gasto por estudiante desde fines de los años 1970. En la medida en que esta situación sea el resultado de una utilización más eficiente de los recursos, es conveniente que el gasto por estudiante sea menor; sin embargo, en muchos países la calidad de la enseñanza y la investigación se ha deteriorado aceleradamente, y las instituciones del nivel terciario funcionan en condiciones adversas: hacinamiento, deterioro de las instalaciones y falta de recursos para gastos no salariales, como libros de texto, materiales didácticos, equipo de laboratorio y servicios de mantenimiento. Como reflejo del lento aumento de la demanda global de recursos humanos calificados, el desempleo de los estudiantes graduados en los países en desarrollo se elevó marcadamente en los años ochenta y continúa aumentando.”

“En la mayoría de los países en desarrollo, la enseñanza superior ha sido el subsector de más rápido crecimiento del sistema educativo en los últimos 20 años, toda vez que las matrículas aumentaron como promedio en 6.2% al año en países de ingreso bajo, y mediano bajo, y 7.3% en los de ingreso mediano alto. Este rápido aumento se ha



debido a los elevados niveles de subsidios y, en algunos casos, al empleo garantizado por el gobierno a los estudiantes graduados. En muchos casos, el resultado de estas políticas ha sido un crecimiento de las matrículas insostenible desde el punto de vista fiscal, y un pronunciado descenso de la calidad. El deterioro de las normas académicas en el nivel primario y secundario, también ha afectado los resultados de la enseñanza superior. Si bien el rápido aumento de las matrículas ha dado un mayor acceso a la educación post-secundaria de los grupos tradicionalmente menos privilegiados, entre ellos mujeres y estudiantes provenientes de zonas rurales, la enseñanza superior sigue siendo en general elitista, y la mayoría de los estudiantes provienen de las familias acomodadas. “

“A pesar de que las tasas de matrícula de las mujeres han aumentado más rápidamente que las de los hombres, las mujeres aún están extremadamente subrepresentadas en la enseñanza terciaria en muchos países. Si bien las tasas de matrícula de hombres y mujeres son relativamente iguales en los ex países socialistas de Europa oriental y central y en algunos países de América Latina (por ejemplo, en Brasil), en 1989 las mujeres representaban sólo el 25% de las matrículas en África, el 35% en Asia, el 36% en Oriente Medio y Norte de África y el 47% en América Latina y el Caribe.”

“Al problema de disminución de los recursos por estudiante se agrega su uso ineficiente. En muchos países en desarrollo la enseñanza superior se caracteriza por la baja relación entre estudiantes y personal docente, servicios subutilizados, duplicación de programas, elevadas tasas de deserción y repetición, y una muy alta proporción del presupuesto destinado a gastos no educacionales, como vivienda, alimentación, y otros servicios subvencionados para los estudiantes. Por ejemplo, en un país latinoamericano, los costos por estudiante de las universidades públicas son siete veces más altos que en las universidades particulares, debido a las tasas de repetición y deserción más altas. En muchos países africanos de habla francesa, más del 50% del presupuesto total destinado a la educación superior se gasta en subsidios no educacionales para los estudiantes. Estos elevados subsidios a los estudiantes de universidades públicas constituyen no sólo una inversión educacional ineficiente sino

también un gasto social regresivo, puesto que los estudiantes matriculados en las universidades provienen en forma desproporcionada del extremo superior de la escala de ingresos.”

“En el último decenio varios países de la OCDE han reaccionado a la crisis del financiamiento adoptando políticas innovadoras destinadas a aumentar la eficiencia de la enseñanza superior y estimulando el mayor financiamiento privado.”

“A pesar de las severas presiones fiscales que enfrenta la mayoría de los países en desarrollo, son pocos los que han avanzado realmente en la esfera de la reforma de enseñanza superior. Sin embargo, la experiencia de unos pocos países en desarrollo, como Chile, indica que es posible lograr un sistema de enseñanza post-secundaria que funcione bien, sea diversificado y experimente crecimiento, incluso cuando se reduce el gasto público por estudiante.”

“En realidad, se puede aducir que la enseñanza superior no debiera tener mayor derecho a utilizar los recursos fiscales disponibles para la educación en muchos países en desarrollo, en especial los que aún no han logrado acceso, equidad y calidad adecuados en los niveles primario y secundario. Esto se debe a la prioridad que los países asignan al logro de la escolarización total; a que las tasas de rentabilidad social de las inversiones en la educación primaria y secundaria por lo general superan las de la enseñanza superior, y a que las inversiones en el nivel básico también pueden mejorar la equidad puesto que tienden a reducir las desigualdades de ingresos. Es necesario que cada país considere cuidadosamente el equilibrio adecuado en la asignación de recursos entre los tres subsectores de la educación, atendiendo a las tasas de rentabilidad social de cada nivel y también los aspectos complementarios que existen entre la enseñanza primaria, secundaria y superior. Además, la realidad fiscal en la mayoría de los países en desarrollo indica que los mejoramientos de la calidad y el aumento de las matrículas en la enseñanza post-secundaria pueden lograrse con poco o ningún aumento del gasto público.”

### **0.2.2. Estrategias de reforma.**

“En este informe se analizan las lecciones derivadas de la experiencia para demostrar cómo los países en desarrollo pueden lograr las metas de mayor eficiencia, calidad y equidad en la enseñanza superior. Se documenta la profundidad de la crisis que afecta a los sistemas del nivel terciario en todo el mundo en desarrollo, a pesar de las variaciones en la magnitud, diversidad, división, entre universidades públicas y particulares y niveles de financiamiento que caracterizan al subsector en los diferentes países. El examen de las experiencias de los países indica que hay cuatro orientaciones clave para la reforma:”

- “Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones particulares.”
- “Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados.”
- “Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior.”
- “Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad.”

“Las necesidades de reforma y las condiciones políticas y económicas varían considerablemente entre las regiones, y no existe un plan que sea apropiado para todos los países. Si bien las cuatro orientaciones principales presentadas anteriormente constituyen un marco amplio para la reforma, el ritmo de su ejecución, y la importancia relativa de las diversas opciones dependerán evidentemente de las circunstancias específicas de cada país, como el nivel de ingresos y el grado de desarrollo de la educación. Por lo anterior, la aplicación de estas reformas no será tarea fácil en ningún país.”

“Las características predominantes de enseñanza pública de nivel terciario en el mundo en desarrollo benefician principalmente a las unidades familiares más prósperas, que

son también las que detentan mayor poder político. Los hijos de las familias acomodadas están considerablemente subvencionados por el resto de la sociedad para asistir a universidades públicas, lo que refuerza sus ventajas económicas y sociales. La experiencia demuestra que es fundamental romper este esquema, y también que no debe subestimarse la dificultad política de hacerlo. En los países cuyos sistemas de gobierno son débiles, los estudiantes resentidos -y los habrá si no se reducen los subsidios y los privilegios- pueden representar una amenaza a la estabilidad política. En consecuencia, los gobiernos deben proceder con mucha cautela al implantar reformas que tal vez afecten a las familias más poderosas que pueden desestabilizar los regímenes políticos.”

### **0.2.3. Diferenciación de instituciones y fomento de la oferta particular.**

“El modelo tradicional de universidad europea de investigación, con su estructura de programas en un solo nivel, ha demostrado ser costoso y poco apropiado en el mundo en desarrollo. La mayor diferenciación en la enseñanza superior, o el desarrollo de instituciones no universitarias y el fomento de establecimientos particulares, puede contribuir a satisfacer la creciente demanda social de educación post-secundaria y hacer que los sistemas del nivel terciario sean más sensibles a las necesidades cambiantes del mercado laboral. Asia es el continente donde los esfuerzos de diferenciación han sido más extensos y más eficaces, y el que tiene más experiencia que ofrecer al resto del mundo en desarrollo. Los gobiernos de Asia gastan menos por estudiante en enseñanza superior que en otras regiones, pero logran una cobertura más alta porque han podido disminuir los costos medios y movilizar el financiamiento privado a través de una mayor diferenciación.”

#### **0.2.3.1. Desarrollo de instituciones no universitarias.**

“En los últimos años, la matrícula en las instituciones de enseñanza terciaria no universitaria, tanto públicas como privadas, han aumentado con mayor rapidez que en

las universidades tradicionales. Incluyen politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos, community colleges (institutos públicos de estudios post-secundarios que ofrecen dos años de enseñanza académica o profesional) y programas de enseñanza a distancia. Sus costos más bajos resultan atractivos para los estudiantes y son más fáciles de establecer por los proveedores particulares. En los casos en que más éxito ha tenido, las instituciones no universitarias imparten instrucción que responde en forma flexible a las demandas del mercado laboral y están vinculadas a los programas universitarios mediante mecanismos apropiados de transferencia, como sistemas de créditos y disposiciones en cuanto a las equivalencias.”

#### **0.2.3.2. Fomento de la oferta privada de la educación superior.**

“Las instituciones privadas constituyen un elemento importante de algunos de los sistemas de enseñanza post-secundaria más eficaces que existen actualmente en el mundo en desarrollo. Pueden reaccionar en forma eficiente y flexible al cambio de la demanda, y amplían las oportunidades educacionales con poco o ningún costo adicional para el Estado. Los gobiernos pueden fomentar el desarrollo de la educación terciaria particular a fin de complementar las instituciones estatales como medio de controlar los costos del aumento de la matrícula de la educación superior, incrementar la diversidad de los programas de enseñanza y ampliar la participación social en el nivel terciario.”

“Un resultado importante derivado de los casos que han tenido éxito, es que el fomento por el gobierno del sector particular en la enseñanza superior requiere un marco de políticas y reglamentos que eviten los desincentivos, como los controles de precios de las matrículas, y que incluya mecanismos de acreditación, fiscalización y evaluación de las instituciones particulares. Algunos países han proporcionado también incentivos financieros para estimular el establecimiento de instituciones particulares en razón de que constituyen un medio para ampliar las matrículas a un costo público más bajo. Al proporcionar financiación para mejoramientos de la calidad a instituciones tanto públicas como particulares basándose en la calidad de sus propuestas, se atiende el

objetivo a largo plazo de establecer condiciones de igualdad para todas las instituciones de enseñanza superior, sean públicas o particulares. La competencia con respecto a los recursos fiscales se ha utilizado como estímulo para mejorar la calidad y la eficiencia en Chile, y en una escala más limitada en el Brasil y la República de Corea con procedimientos competitivos para financiar las investigaciones.”

#### **0.2.4. Diversificación del financiamiento de las instituciones estatales y adopción de incentivos para su desempeño.**

“En la mayoría de los países las instituciones públicas continuarán educando a una gran proporción de estudiantes, incluso si la función del sector particular se fortalece y la mayor parte de los nuevos estudiantes matriculados se educan en instituciones particulares. La experiencia también demuestra que para que las instituciones públicas logren una mayor calidad y eficiencia, los gobiernos requieren aplicar extensas reformas en el financiamiento con el objeto de: 1) movilizar más fondos particulares para la enseñanza superior; 2) proporcionar apoyo a los estudiantes calificados que no pueden seguir sus estudios superiores debido a ingresos familiares insuficientes; y 3) mejorar la asignación y la utilización de los recursos fiscales entre y dentro de las instituciones.”

##### **0.2.4.1. Movilización de un mayor volumen de financiamiento particular.**

“Participación de los estudiantes en los gastos.- Se puede fortalecer la base financiera de la enseñanza pública superior mediante una mayor participación de los estudiantes en el financiamiento de sus estudios, los que pueden prever ingresos considerablemente mayores en el curso de sus vidas como resultado de haber recibido enseñanza superior y que a menudo provienen de las familias con suficientes recursos para contribuir a los costos de su educación. La participación en los gastos puede lograrse mediante derechos de matrícula y la eliminación de subsidios de los costos no relacionados con la instrucción. Los gobiernos pueden permitir que las instituciones públicas establezcan sus propios derechos de matrícula sin intervenir, aunque ellos

tienen una importante función que desempeñar al facilitar información objetiva a los presuntos estudiantes acerca de la calidad de las instituciones. Los países pueden reducir e incluso eliminar el subsidio para los gastos no relacionados con la instrucción, tales como la vivienda y la alimentación.”

“El financiamiento proveniente de los ex alumnos, la ayuda externa, y los organismos crediticios.- Las donaciones de ex alumnos y de la industria privada constituyen una segunda fuente de recursos privados. En algunos países, en especial en los Estados Unidos y el Reino Unido, las contribuciones de los ex alumnos representan una fuente importante de ingresos discrecionales para las instituciones de enseñanza superior. Este tipo de filantropía puede fomentarse mediante sistemas tributarios adecuados. El establecimiento de fondos fiduciarios con el apoyo inicial de la asistencia externa y los organismos crediticios puede constituir también una forma útil de donación, en especial en los países pequeños con una base económica limitada.”

“Actividades que generan ingresos.- Los gobiernos pueden alentar a las instituciones públicas de nivel post-secundario a llevar a cabo actividades que generen ingresos, como cursos de corto plazo, investigaciones contratadas por la industria y servicios de consultoría. El primer paso consiste en eliminar el desincentivo que representa en muchos países la reducción de las asignaciones presupuestarias fiscales a las instituciones públicas para compensar los recursos obtenidos de fuentes externas. Los gobiernos pueden crear incentivos positivos otorgando fondos de contrapartida vinculados a los obtenidos de las fuentes externas.”

“En resumen, el mayor apoyo financiero privado para la educación superior movilizad mediante la eliminación de subsidios no relacionados con la instrucción, el cobro de derechos, la obtención de donaciones y la realización de actividades que generen ingresos, pueden proporcionar a las instituciones una base de financiamiento más diversificada y probablemente más estable. Una meta podría ser que las instituciones

estatales generaran ingresos que financiaran el 30% de los gastos ordinarios con cargo a estas fuentes no gubernamentales.”

“Ya hay varios países que han logrado este porcentaje sólo en base a los derechos de matrícula. Sin embargo el tiempo que se requiere para alcanzar esta meta varía según las circunstancias de cada país, y algunos como Corea, Chile y Jordania que ya han alcanzado este nivel de movilización activa de fondos provenientes del sector privado tal vez quieran ir más lejos. Además de reducir su dependencia del financiamiento fiscal y su vulnerabilidad a las fluctuaciones presupuestarias, la participación en los gastos hace que las instituciones públicas sean más sensibles a las señales del mercado. La participación de los estudiantes en los gastos crea también importantes incentivos para que estos seleccionen sus programas de enseñanza en forma cuidadosa y terminen sus estudios más rápidamente y mejor.”

“Un elemento fundamental de toda política orientada a fomentar la diversificación del financiamiento de la educación superior, es permitir que se siga disponiendo de recursos en medida significativa para que los utilicen las instituciones que los movilizan. Las políticas que tratan de expropiar los recursos obtenidos mediante los esfuerzos de las instituciones para destinarlos a un organismo central, son contraproducentes porque eliminan el incentivo de las instituciones para lograr ahorros y generar ingresos.”

#### **0.2.4.2. Apoyo financiero para estudiantes necesitados.**

“La participación en los gastos no puede aplicarse equitativamente sin que funcione un programa de préstamos estudiantiles que ayude a los que necesiten obtener préstamos para su educación. Es necesario un programa de becas que garantice el apoyo financiero necesario a los estudiantes pobres y académicamente calificados que no pueden absorber los gastos directos ni indirectos de la enseñanza superior.”



“Los gobiernos pueden mejorar la eficiencia de los actuales planes de préstamos estudiantiles y ampliar su cobertura. Hasta la fecha, la experiencia con estos planes en unos 50 países industrializados, y en desarrollo ha sido desalentadora.”

“Debido a tasas de interés subvencionadas, elevadas tasas de incumplimiento de pago y altos costos administrativos, los resultados financieros de los planes de préstamo han sido insatisfactorios. Sin embargo, las experiencias de Colombia y de la provincia canadiense de Québec, por ejemplo, muestran que es posible preparar y administrar programas financieramente sostenibles.”

“Los planes de préstamos que dependen de los ingresos que han adoptado un creciente número de países, pueden ser más eficientes y equitativos que los tradicionales, si las entidades nacionales a cargo de los impuestos sobre la renta y seguridad social tienen la capacidad para administrar en forma eficiente el cobro de los préstamos.”

“También se puede mejorar la equidad mediante planes de subsidios dirigidos a los estudiantes del grupo de ingresos más bajos y a través de programas de trabajo y estudio. Los programas de asistencia financiera que son administrados por un organismo central (como en los Estados Unidos y el Reino Unido), y que permiten a los estudiantes utilizar sus planes de asistencia en cualquier institución que ellos elijan, tienen una importante ventaja con respecto a los programas administrados por instituciones separadas. Esta asistencia basada en el estudiante, o portátil permite que los estudiantes pobres tengan las mismas opciones que los que tienen más recursos financieros, y estimula la competencia entre las instituciones educativas para ofrecer programas de acuerdo con la demanda estudiantil. De esta manera los gobiernos pueden utilizar las fuerzas del mercado para mejorar calidad y la eficiencia de la enseñanza superior.”

#### **0.2.4.3. Asignación y utilización eficiente de los recursos.**

“En la mayoría de los países, la distribución de los recursos estatales a las instituciones de nivel terciario se basa en presupuestos negociados. Este sistema no proporciona incentivos para el funcionamiento eficiente y el mejoramiento de la calidad, y hace difícil ajustar la distribución de los recursos financieros a las circunstancias cambiantes. Cada vez en mayor medida se están utilizando otros mecanismos que vinculan el financiamiento a criterios de desempeño en los países de la OCDE, y que podrían considerarse también en los países en desarrollo. El innovador programa de Chile para canalizar fondos a las instituciones públicas y privadas según el número de estudiantes de excelente rendimiento que atraen, estimula a las instituciones a mejorar su calidad. Estos mecanismos de financiamiento constituyen incentivos poderosos para una mejor calidad y una utilización más eficiente de los recursos.”

#### **0.2.4.4. Redefinición de la función del gobierno.**

“Los tipos de reformas analizados anteriormente implican cambios profundos en la relación entre el gobierno y los establecimientos de enseñanza superior en muchos países. Para la mayoría, también significan una ampliación considerable de la función del sector privado en la educación post-secundaria. Sin embargo, hay justificaciones económicas para que el Estado continúe prestando apoyo a este subsector:”

- “Las inversiones en enseñanza superior generan beneficios externos importantes para el desarrollo económico, como los beneficios a largo plazo de las investigaciones básicas, y el desarrollo y la transferencia de tecnología; debido a que no pueden ser utilizados por personas, dan por resultado inversiones privadas en la enseñanza superior consideradas socialmente aceptables.”
- “Las imperfecciones en los mercados de capital limitan la capacidad de las personas para obtener préstamos adecuados para la educación, lo que perjudica en especial la participación de grupos meritorios, pero económicamente desfavorecidos en la enseñanza superior.”

“Con todo, en la mayoría de los países en desarrollo el grado de participación del gobierno en la educación post-secundaria ha excedido con creces lo que se considera económicamente eficiente. La crisis de la enseñanza superior, sobre todo en el sector público está estimulando un cambio en la magnitud, los objetivos y las modalidades de la intervención gubernamental en este subsector para asegurar el uso más eficiente de los recursos públicos. En lugar de ejercer un control directo, la función del gobierno está pasando a ser la de proporcionar un ambiente de políticas favorable para las instituciones públicas y particulares del nivel terciario y emplean el efecto multiplicador de los recursos públicos para alentarlas a satisfacer en forma eficiente las necesidades nacionales de enseñanza e investigación. Se ha demostrado que el éxito de la ejecución de las reformas de la educación superior depende de lo siguiente: 1) el establecimiento de un marco coherente de políticas; 2) mayor apoyo en los incentivos y mecanismos orientados al mercado para aplicar las políticas, y 3) mayor autonomía administrativa de las instituciones públicas.”

#### **0.2.4.4.1. Establecimiento de un marco coherente de políticas.**

“Los sistemas de enseñanza superior más diferenciados precisan de un marco jurídico bien definido y políticas coherentes. A su vez, requiere de una visión a largo plazo de las autoridades en relación con el sector en general y la función que compete a cada tipo de institución dentro de esa totalidad, incluidas las instituciones particulares. Organismos independientes de fiscalización, pequeños pero capaces, pueden formular y supervisar las políticas de la educación superior, orientar las asignaciones presupuestales y evaluar y dar a conocer el desempeño de las instituciones para beneficio de los futuros estudiantes.”

#### **0.2.4.4.2. Mayor uso de incentivos para aplicar las políticas.**

“En los casos en que se requiera corregir las distorsiones del mercado laboral y de las matrículas, los gobiernos hacen bien en recurrir a los incentivos para los estudiantes, como becas y préstamos, y en los procedimientos de asignación de recursos, en lugar

de emitir directrices a las instituciones con respecto al número de estudiantes que pueden admitir. Sin embargo para que los estudiantes decidan en forma racional, requieren información apropiada sobre los costos y la calidad de los cursos en diferentes instituciones y las oportunidades que ofrece el mercado laboral a los graduados de las distintas carreras. Los gobiernos pueden ayudar a fortalecer la calidad de la educación asegurando que dicha información esté ampliamente disponible y certificando la calidad mediante la acreditación. Los gobiernos pueden acreditar a las propias instituciones de enseñanza superior o permitir que instituciones privadas de acreditación y asociaciones de profesionales desempeñen esta función.”

#### **0.2.4.4.3. Mayor autonomía de instituciones públicas.**

“La descentralización de todas las funciones administrativas claves, asignándolas a las propias instituciones de enseñanza superior es una condición sine qua non para el éxito de las reformas, sobre todo en lo relacionado con la diversificación del financiamiento y la utilización más eficiente de los recursos.”

“Las instituciones no pueden reaccionar a los incentivos para mejorar la calidad y la eficiencia sin tener control sobre sus recursos y procedimientos. Pero junto con una mayor autonomía, es necesario que las instituciones de nivel post-secundario sean responsables de su desempeño académico y administrativo. Esto requiere criterios de evaluación y capacidad de fiscalización más complejos que los que la mayoría de los gobiernos disponen en la actualidad.”

#### **0.2.5. Enfoque en la calidad, la adaptabilidad y la equidad.**

“Los objetivos prioritarios de la reforma de la educación superior, en función de los cuales se puede medir el progreso, son: 1) mejor calidad de la enseñanza y la investigación; 2) mayor adaptabilidad de la educación post-secundaria a las demandas del mercado laboral, y 3) mayor equidad.”

#### **0.2.5.1. Mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la investigación.**

“La enseñanza y la investigación de elevada calidad, requieren de estudiantes bien preparados. A su vez, esta preparación está determinada por la calidad de la educación primaria y secundaria y los procesos de selección de la enseñanza superior. Factores fundamentales, son, un personal docente de elevada calidad y bien motivado y un ambiente profesional que brinde el apoyo necesario. Las universidades precisan también suficientes insumos pedagógicos, entre ellos el acceso a información actualizada mediante redes electrónicas y cd-rom. Por último, un factor determinante del desempeño académico es la capacidad para evaluar y supervisar la calidad de los resultados de la enseñanza y la investigación. Los mecanismos de evaluación más eficaces hacen hincapié en la autoevaluación de los objetivos y el desempeño de una institución, junto con la evaluación externa, ya sea a cargo de asociaciones profesionales o de un organismo fiscalizador del gobierno.”

“Debido a que disponen de recursos humanos y financieros limitados, tienen dificultades para aprovechar las economías de escala y sus mercados laborales son de modestas proporciones, los países pequeños y de ingreso bajo enfrentan restricciones específicas en cuanto a la magnitud de los sistemas de enseñanza superior que pueden proporcionar. Es necesario que estos países encuentren un equilibrio entre las instituciones que pueden apoyar a nivel nacional, las instituciones regionales y la capacitación en el exterior. En muchos casos, la única manera eficaz en función de los costos de establecer o mantener programas de enseñanza e investigación para graduados es organizándolos sobre una base regional. Cada país participante podría apoyar algunos programas nacionales vigorosos que funcionarían como centros regionales de especialización en el marco de una institución multi-estatal como la Universidad del Pacífico Sur, o la Universidad de las Indias Occidentales.”

#### **0.2.5.2. Receptividad a la evolución de las exigencias económicas.**

“En el contexto de las estrategias de crecimiento económico basadas en innovaciones tecnológicas, reviste importancia fundamental que las instituciones a cargo de los programas avanzados de enseñanza e investigación cuenten con la orientación de representantes de los sectores productivos. La participación de representantes del sector privado en los consejos de administración de las instituciones de nivel terciario, públicas o particulares, contribuye a asegurar la pertinencia de los programas académicos. Los incentivos financieros a programas conjuntos de investigación entre industrias y universidades, pasantías para estudiantes patrocinadas por las empresas y nombramientos académicos de tiempo parcial para profesionales de los sectores productivos pueden ayudar a fortalecer los vínculos y la comunicación entre el sistema de enseñanza terciaria y otros sectores de la economía. Los programas de formación permanente son también un medio eficaz para atender las cambiantes necesidades de la enseñanza.”

#### **0.2.5.3. En pos de la equidad.**

“El logro de una mayor equidad para acceder a la enseñanza superior es importante en términos de eficiencia económica y también de justicia y estabilidad social. Las políticas preferenciales de admisión para aumentar la proporción de la minoría étnica de ingresos bajos y de las mujeres, no afectarán adversamente la calidad de la educación post-secundaria si la selectividad general es elevada, si se dispone de asistencia para enseñanza correctiva y si se realizan esfuerzos concomitantes para elevar la calidad media del nivel secundario. En última instancia, la equidad no puede lograrse en la enseñanza superior a menos que las mujeres, los jóvenes de bajos ingresos y otros grupos menos favorecidos de la población tengan acceso a la educación pública preescolar, primaria y secundaria de buena calidad.”

### **0.2.6. Lecciones para el Banco Mundial.**

“Los préstamos del Banco Mundial destinados a la enseñanza superior tienen un historial variado. En varios países, en especial en los primeros años de los préstamos para educación, el Banco apoyó inversiones basadas en necesidades justificadas y específicas de recursos humanos. Los proyectos se destinaban principalmente a instituciones, y no se centraban lo suficiente en los problemas de política sectorial. Como resultado, algunas inversiones financiadas por el Banco demostraban ser insostenibles. La institución ha tenido más éxito en los casos en que ayudó a conformar programas coherentes de desarrollo sub-sectorial y la ejecución de reformas políticas e inversiones mediante una serie de operaciones crediticias, como en China. Los tres decenios de préstamos de educación del Banco Mundial a Corea constituyen otro ejemplo de enfoque exitoso, que comprendió el apoyo bien integrado a inversiones destinadas a establecer infraestructura de la enseñanza e investigación científica en el país y también la capacidad industrial.”

“Las inversiones en enseñanza superior revisten importancia para el crecimiento económico, toda vez que aumentan la productividad y los ingresos de las personas, y además producen importantes beneficios externos que no se reflejan en dichos análisis, como los beneficios a largo plazo de la investigación básica, y del desarrollo y la transferencia tecnológica. El crecimiento económico es un requisito fundamental para reducir la pobreza en forma sostenida en los países en desarrollo, que constituye el objetivo supremo del Banco Mundial.”

“Sin embargo, en el sector de educación, hay pruebas de que las inversiones en el nivel terciario tienen tasas de rentabilidad más bajas que las inversiones en enseñanza primaria y secundaria, y que las inversiones en educación básica pueden también incidir más directamente en la reducción de la pobreza, puesto que tienden a mejorar la igualdad de los ingresos. En reconocimiento de esta situación, en todo el mundo los países en desarrollo están invirtiendo considerablemente en estos niveles, y en especial, en la enseñanza primaria; las tasas brutas de matrícula en el nivel primario

aumentaron de 79% a 104% entre 1970 y 1990. A este progreso han contribuido los préstamos del Banco Mundial, y los niveles primario y secundario continuarán siendo los subsectores de mayor prioridad de los préstamos en educación que el banco concede a los países que aún no han logrado la alfabetización universal, y el acceso, la equidad y la calidad adecuados en la enseñanza primaria y secundaria. En estos países, la participación del Banco en la educación superior continuará orientándose principalmente a que su funcionamiento sea más equitativo y eficaz en función de los costos, de manera que los niveles primario y secundario puedan recibir mayor atención.”

“La reforma de la enseñanza superior, y en especial las estrategias para movilizar un mayor financiamiento privado a nivel post-secundario mediante la participación en los gastos y el fomento de las instituciones particulares, puede ayudar a los países a liberar algunos de los recursos públicos que se requieren para mejorar la calidad y el acceso a los niveles primario y secundario. Por consiguiente, los préstamos del Banco Mundial para la enseñanza superior tienen otra justificación importante: apoyar los esfuerzos de los países para adoptar reformas de política que permitan al subsector funcionar en forma más eficiente y a un menor costo público. Se seguirá dando prioridad a los países dispuestos a adoptar un marco de políticas en materia de educación superior que haga hincapié en la estructura diferenciada de las instituciones y una base de recursos diversificada, y mayor importancia a los proveedores y al financiamiento privado. En estos países, los préstamos del Banco destinados a la enseñanza terciaria apoyan reformas de políticas sectoriales, desarrollo institucional y mejoramiento de la calidad.”

#### **0.2.6.1. Reformas de políticas sectoriales.**

“Las reformas del financiamiento y la administración de la educación superior, son necesarias en muchos países para establecer un sistema más equitativo, eficiente, y de mejor calidad. El apoyo del Banco a la enseñanza post-secundaria por lo general tiene lugar en un marco de políticas acordado con puntos de referencia susceptibles de supervisar. Si bien la composición del conjunto de reformas de políticas varía según la



región y el nivel de ingresos, lo que refleja la situación socioeconómica y política de cada país, en la mayoría de los casos incluye una combinación de medidas tendientes a: 1) controlar el acceso a la educación superior a cargo del estado, en función de criterios de selección eficientes y equitativos; 2) fomentar el establecimiento de instituciones con programas y objetivos diferentes; 3) crear un ambiente positivo para las instituciones privadas; 4) establecer o aumentar la participación en los gastos y otras medidas de diversificación financiera; 5) proporcionar planes de préstamos y donaciones, y organizar programas de trabajo y estudio para asegurar que todos los estudiantes que reúnan las condiciones, tengan la oportunidad de cursar estudios superiores; 6) asignar recursos públicos a las instituciones de enseñanza terciaria de manera transparente y de modo que fortalezcan la calidad y aumenten la eficiencia; y 7) permitir a las instituciones públicas de nivel superior que, en forma autónoma, obtengan y utilicen recursos y determinen el número de estudiantes admitidos.”

#### **0.2.6.2. Desarrollo Institucional.**

“El apoyo al desarrollo institucional está destinado al fortalecimiento de la elaboración de políticas gubernamentales y la ejecución de reformas, y también a la planificación y a la gestión financiera de las instituciones de enseñanza superior.”

“A nivel nacional, esto significa: 1) el establecimiento o fortalecimiento de organismos de fiscalización que puedan analizar políticas, evaluar solicitudes de financiamiento, supervisar el desempeño de las instituciones y facilitar a los estudiantes la información acerca de los resultados de la valoración de las instituciones; 2) adoptar mecanismos transparentes en la asignación de presupuestos públicos para la enseñanza superior; 3) prestar asistencia a los países para que establezcan o reestructuren sus sistemas de préstamos y asistencia financiera a los estudiantes. A nivel institucional, comprende proporcionar asistencia técnica e incentivos financieros a fin de fortalecer la capacidad administrativa de las universidades y otras instituciones y su aptitud para mejorar la eficiencia.”

### **0.2.6.3. Mejoramiento de la calidad.**

“Las inversiones del Banco Mundial en educación superior, continuarán incorporándose a las estrategias nacionales que dan prioridad explícita al mejoramiento de la calidad de la enseñanza superior y la investigación. Esto significa que: 1) las inversiones del Banco en esta esfera se centran cada vez más en apoyar los programas nacionales y regionales de excelencia, ya sean públicos o particulares; 2) el acceso al financiamiento es cada vez más competitivo; y 3) el Banco apoya el establecimiento de sistemas de acreditación y de evaluación del desempeño.”

### **0.3. Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior, publicado por la UNESCO en 1995.**

“El análisis que se presenta en este documento de política sobre los fundamentos del cambio y el desarrollo de la educación superior en el sistema y en las instituciones, tiene su origen en la reflexión efectuada por la UNESCO en los últimos años. Esa reflexión en torno al cometido de la educación superior, sus tendencias principales y los desafíos a que debe responder, forma parte de un amplio proceso destinado a consolidar el papel de la UNESCO en las esferas de su competencia, en función de los nuevos escenarios políticos, sociales, económicos y culturales y su posible evolución en el futuro inmediato.”

“Teniendo en cuenta la naturaleza de las actividades y funciones de la educación superior, y la variedad de su marco institucional, el presente documento se dirige a personas que desempeñan funciones muy diversas, desde los miembros de la comunidad universitaria, pasando por los encargados de tomar decisiones y fijar políticas, hasta las organizaciones internacionales, incluida la propia UNESCO.”

“Está destinado, a los actores principales responsables de determinar y aplicar las políticas de educación superior en los planos nacional e internacional y a cuantos ejercen una influencia en la cooperación universitaria internacional.”

### **0.3.1. Tendencias de la educación superior.**

“En los últimos tiempos, la educación superior ha experimentado cambios numerosos y específicos en los contextos regional, nacional y local. Más allá de sus diferencias, cabe definir tres tendencias principales que se observan en los sistemas de educación superior y las instituciones de todo el mundo: la expansión cuantitativa (aunque dentro de un país o de una región se sigan observando desigualdades de acceso); la diversificación de las estructuras institucionales, los programas y las formas de estudio; y las restricciones financieras. Es particularmente inquietante la distancia cada vez mayor entre países desarrollados y países en desarrollo por lo que respecta a las condiciones de la educación superior, y la investigación.”

### **0.3.2. Desafíos con que tropieza la educación superior en un mundo que se transforma.**

“Aunque se observan progresos en muchas ofertas de las actividades humanas, los problemas del mundo de hoy son gravísimos. Se observan una serie de procesos simultáneos y a veces contradictorios de democratización, mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación. Todos ellos inciden en el desarrollo de la educación superior y exigen de ésta respuestas adecuadas. Los imperativos actuales del desarrollo económico y técnico tienen tanta importancia como las modificaciones de las estrategias de desarrollo que -según estima también la UNESCO- deben estar destinadas a lograr un desarrollo sostenible, en el que el crecimiento económico esté al servicio del desarrollo social y garantice una sostenibilidad ambiental. La búsqueda de soluciones a los problemas derivados de estos procesos depende de la educación, comprendida la educación superior.”

### **0.3.3. Una visión nueva de las respuestas de la educación superior.**

“Las respuestas de la educación superior en un mundo que se transforma, deben guiarse por tres criterios que determinan su jerarquía y su funcionamiento local,

nacional e internacional: pertinencia, calidad e internacionalización. En relación con estos criterios, se formulan el cometido y la contribución que la UNESCO puede hacer para facilitar el proceso de cambio y desarrollo.”

“La pertinencia de la educación superior se considera primordialmente en función de su cometido y su puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos, y de sus nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio, con el Estado y las finanzas públicas y sus interacciones con otros niveles y formas de educación.”

“La necesidad de pertinencia ha adquirido nuevas dimensiones y una mayor urgencia a medida que las actividades económicas de la sociedad requieren graduados capaces de actualizar constantemente sus conocimientos y adquirir conocimientos nuevos que les permitan no sólo encontrar trabajo, sino también crear empleos en un mercado en constante cambio. La educación superior debe replantearse su misión y redefinir muchas de sus funciones, en especial teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y capacitación permanentes.”

“Uno de los requisitos previos para una gestión y un funcionamiento satisfactorios de la educación superior, es el mantenimiento de buenas relaciones con el estado y la sociedad en su conjunto. Estas relaciones deben basarse en los principios de libertad académica y autonomía institucional, indispensables para la preservación de toda institución de enseñanza superior como comunidad de libre investigación, reflexión y crítica en la sociedad. El Estado puede y debe asumir una función catalítica y de regulación, pero debe predominar el autogobierno de la educación superior. Al mismo tiempo, todo el medio socioeconómico obliga a las instituciones de educación superior a establecer vínculos con el Estado y con los demás sectores de la sociedad y a aceptar que tienen una responsabilidad para con la sociedad en general.”

“Una financiación pública limitada es una de las restricciones principales que se oponen al proceso de cambio y desarrollo de la educación superior. Esa limitación de fondos es

también la causa de la crisis actual y de las tensiones entre el Estado y la comunidad universitaria. Las instituciones de educación superior deben mejorar su gestión y utilizar de manera eficiente los recursos humanos, materiales de que disponen, lo que es una manera de rendir cuentas a la sociedad.”

“El apoyo público a la educación superior sigue siendo indispensable, pero las instituciones de educación superior deben tratar de encontrar nuevas fuentes de financiación. Todos los participantes debe intervenir en esta tarea: los estudiantes, los padres, el sector público, el sector privado, las comunidades y las autoridades nacionales y locales. Pero a juzgar por las condiciones específicas dominantes en cada país, no cabe esperar que otras fuentes de financiación permitan eliminar la crisis que padece la educación superior ni frenar el proceso de deterioro que afecta en este momento a muchas instituciones, en especial en los países en desarrollo.”

“La introducción de derechos de matrícula constituye un aspecto delicado de la educación superior, pues incide en muchos aspectos de justicia social y la movilidad, la equidad de la educación y las políticas educativas, sociales, y fiscales del Estado en general. Debe pues ser considerada también en el contexto de la afluencia de estudiantes a la universidad, que se ve a su vez afectada por la existencia de derechos de matrícula en los niveles inferiores del sistema educativo. También se debe considerar la posibilidad de recurrir a otras formas de financiar la educación superior.”

“Si el Estado se distanciara de la financiación de la educación superior, ello podría suponer una tensión excesiva a las universidades e incitarlas a recuperar costos, a encontrar otros fondos y a interpretar con estrechez la necesidad de autonomía. Para que la educación superior pueda efectuar una contribución importante al progreso de la sociedad, el Estado y la sociedad en general deben comprender que financiar la educación superior no es una carga para los fondos públicos, sino una inversión nacional a largo plazo para acrecentar la competitividad económica, el desarrollo cultural y la cohesión social. En este marco debe abordarse también el problema de compartir los costos de la educación superior.”

“La renovación de la enseñanza y el aprendizaje no es sólo una de las principales funciones de la educación superior, sino también un requisito previo de su importancia social y su calidad científica. No siempre se estiman en todo su valor, las ventajas educativas de las actividades vinculadas con la investigación. Se las debería tener en cuenta al tomar decisiones sobre financiación de las investigaciones científicas, en especial en momentos en que nos aproximamos a una etapa de desarrollo en la que se incrementa rápidamente el número de temas de interés común, que las ciencias, la tecnología y la cultura deben investigar conjuntamente. La educación superior debe ser considerada como un asociado indispensable en el fomento de estos vínculos.”

“La calidad se ha convertido en una preocupación fundamental en el ámbito de la educación superior. Y ello porque la satisfacción de las necesidades de la sociedad y las expectativas que suscita la educación superior dependen en última instancia de la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes, tanto como de las infraestructuras y del medio universitario. La búsqueda de la calidad tiene aspectos múltiples; las medidas para acrecentar la calidad de la educación superior deben estar destinadas a alcanzar objetivos institucionales y de mejoramiento del propio sistema.”

“La evaluación y el incremento de la calidad deberán iniciarse con el personal de enseñanza e investigación, logrando su participación activa en atención a su cometido central en las actividades de las instituciones de educación superior. Las políticas de desarrollo de los recursos humanos, en especial las relativas a la contratación y los ascensos, deberán basarse en principios claros y objetivos bien definidos, haciendo hincapié en la capacitación inicial y en el empleo del personal universitario y en la instauración de mecanismos más rigurosos de selección y capacitación del personal encargado de funciones administrativas y de gestión en la educación superior.”

“La calidad de los estudiantes plantea un problema inmenso, sobre todo teniendo en cuenta el elevadísimo número de matrículas, la diversificación de los programas de estudio y los actuales niveles de financiación de la enseñanza superior. En estas

condiciones, los gobiernos y las instituciones de educación superior adoptan diversas soluciones. Se acepta en general que la calidad de los estudiantes de la educación superior depende en gran medida de las aptitudes y la motivación de los alumnos que egresan de la enseñanza secundaria, por lo que es necesario volver a examinar la articulación de la enseñanza secundaria y la educación superior, el asesoramiento y la orientación de los estudiantes y la conveniencia de hacer comprender a los estudiantes ( en especial, a los que reciben fondos estatales) su responsabilidad con respecto a la sociedad.”

“La calidad de las infraestructuras materiales y académicas de la educación superior, tiene importancia para la enseñanza, la investigación y las funciones de servicio, así como para cultura institucional, imprescindible para dar coherencia a las instituciones de educación superior, sumamente diversificadas y a menudo geográficamente dispersas. Las inversiones de capital en infraestructura (desde las vías de acceso al campus, los laboratorios, y las bibliotecas, hasta las “autopistas de información”) deben ser consideradas como obras públicas que forman parte del esfuerzo general destinado para infraestructuras que dependen de la economía.”

“La evaluación de la calidad es fundamental para buscar soluciones que aumenten la calidad de la educación superior. Esa evaluación no debe efectuarse teniendo en cuenta sólo aspectos financieros, ni se debe relacionar exclusivamente con el funcionamiento global de las instituciones de educación superior, cuyos indicadores se prestan mejor a una medición cuantitativa. Se debe prestar la debida atención a los principios de libertad académica y autonomía institucional. Pero estos principios no se deben enarbolar para oponerse a los cambios necesarios, ni para proteger estrechas actitudes corporativistas o privilegios que a la larga podrían tener efectos negativo sobre el funcionamiento de la educación superior.”

“La internacionalización de la educación superior obedece en primer lugar al carácter universal del aprendizaje y a la investigación. Se ve fortalecida por los actuales procesos de integración económica y política, y por la creciente necesidad de

entendimiento intercultural. El número cada vez mayor de estudiantes, profesores e investigadores que trabajan, viven y se comunican en un contexto internacional demuestra claramente esa tendencia. La expansión considerable de diversos tipos de redes y otros mecanismos de enlace entre instituciones, profesores y estudiantes se ve facilitada por el progreso constante de las tecnologías de la información y la comunicación.”

“La cooperación internacional debe basarse ante todo en la asociación y la búsqueda colectiva de calidad y pertinencia en la educación superior. Las condiciones adversas en que funcionan las instituciones de educación superior, en especial en algunos países en desarrollo, deben ser corregidas gracias a la solidaridad internacional. En este sentido, es importante promover programas e intercambios que permitan reducir los desequilibrios existentes y facilitar el acceso a los conocimientos y su transferencia.”

#### **0.4. Cambios y desarrollo de la educación superior: El papel de la UNESCO.**

“Las tendencias que se observan en la educación superior, los problemas y sus posibles soluciones tienen una repercusión directa en la labor de la UNESCO y requieren:”

- “que se fortalezca el papel de la UNESCO en el desarrollo de la educación superior e investigación, en su calidad de organismo especializado del sistema de las Naciones Unidas encargado de estos ámbitos;
- que la organización se comprometa a favor de los principios y valores que deben orientar las políticas y estrategias para el cambio y el desarrollo de la educación superior, en especial para lograr un mayor acceso, prestando la debida atención a la equidad.
- que se promueva la diversidad de la educación superior como requisito previo de su mayor pertinencia y calidad;
- que se promuevan la libertad académica y la autonomía institucional, valores permanentes de la educación superior;



- que sus actividades en el ámbito de la educación superior se centren en la promoción de la cooperación internacional, insistiendo sobre todo en el fortalecimiento de la educación superior y de la capacidad de investigación en los países en desarrollo.”

“El desarrollo de la educación, comprendida la educación superior, mediante la cooperación internacional ha sido uno de los principales ámbitos de acción de la UNESCO desde su fundación. El logro de la educación básica para todos y el fomento de las oportunidades de educación permanente constituyen la prioridad de la UNESCO en el ámbito de la educación. Este objetivo está asociado a la necesidad de renovar y desarrollar la educación en todos sus niveles, sin olvidar la educación superior. La UNESCO instará a los gobiernos y a las instituciones nacionales e internacionales a considerar que la educación superior es una inversión social, económica y cultural por lo que se deben crear las condiciones adecuadas para su funcionamiento.”

“La UNESCO seguirá actuando a favor de la ampliación de la disponibilidad y la participación en la educación superior. Uno de los objetivos principales de la organización consiste en lograr que la educación superior sea accesible a todos,....según la capacidad de cada uno, tal como se estipula en la convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza, aprobada por la UNESCO en 1960 y reforzada por ulteriores pactos internacionales.”

“Paralelamente a las tendencias que confluyen en la necesidad de replantear y reformar los sistemas y las instituciones de educación superior, la UNESCO centra sus actividades en la pertinencia y la calidad, que son características esenciales de una política de educación superior orientada al futuro. La organización trata de promover la diversidad de las instituciones y los sistemas de educación superior. Además, la UNESCO insiste en que es necesario propiciar aún más la diferenciación de los programas de estudio, pues estos permiten lograr una mejor adaptación de la educación superior a las necesidades nacionales y locales sin perder de vista la universalidad del conocimiento ni el criterio primordial de la calidad.”

“La UNESCO seguirá haciendo esfuerzos para establecer los requisitos previos a una adopción de decisiones informada y la base necesaria para observar y seguir los cambios y progresos de la educación superior, así como para ayudar a los estados miembros y sus instituciones correspondientes a establecer métodos y mecanismos que garanticen la calidad y la evaluación. Para hacer frente a esta responsabilidad, la organización seguirá descentralizando esas actividades a las oficinas regionales y otros centros. El desarrollo de instrumentos eficaces para la definición de políticas exigirá también que la organización prosiga su labor en el ámbito de la educación superior y que mejore, entre otras cosas, la amplitud, la fiabilidad, los conceptos y las definiciones de las estadísticas y los indicadores sobre las ciencias, la educación superior y la promoción de la investigación sobre educación superior.”

“Se concederá especial importancia al fomento de los principios de libertad académica y autonomía institucional, que son requisitos básicos para la vida universitaria y el funcionamiento y desarrollo de las instituciones de educación superior. Teniendo en cuenta la necesidad de establecer normas internacionalmente aceptadas en ese sentido, la UNESCO cooperará con los estados miembros, con las organizaciones no gubernamentales de educación superior y con la comunidad universitaria para establecer estos principios y mejorar la situación de los profesores de la enseñanza superior.”

“Con apego a la misión que le confía su constitución, la UNESCO seguirá ocupándose de ampliar la cooperación internacional, objetivo preferente y eje principal de acción en la esfera de la educación superior. El programa de la UNESCO apunta a promover la cooperación en todo el mundo y a establecer los medios más eficaces para fortalecer la educación superior y la capacidad de investigación en los países en desarrollo.”

“El programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO, seguirá siendo el plan de acción principal de la organización para fortalecer las redes y otros mecanismos de enlace entre instituciones de educación superior en los planos interregional, regional y

subregional. La amplia gama de actividades comprendidas en este programa y la flexibilidad de sus planteamientos organizativos y financieros han confirmado su adecuación para la transferencia de conocimientos y su pertinencia a las necesidades de las regiones, los países y las instituciones de enseñanza superior interesados. En ese ámbito aparecerán progresos teniendo en cuenta otras iniciativas de la UNESCO, por ejemplo, el programa UNISPAR (Asociación Universidad-Industria-Ciencias) y MOST (Gestión de las Transformaciones Sociales).”

“El objetivo final de la UNESCO en este proceso de cambio y desarrollo de la educación superior es una renovación global y una nueva visión de la educación superior y la investigación que toman cuerpo en el concepto de una universidad pre-activa, firmemente anclada en las circunstancias locales, pero plenamente comprometida en la búsqueda universal de la verdad y el progreso del conocimiento. Todo ello permitirá establecer un nuevo “pacto universitario”, gracias al cual la educación superior pueda responder mejor en todos los estados miembros a las necesidades presentes y futuras en pos de un desarrollo humano sostenible.”

#### **0.5. Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. UNESCO, 1996.**

“Ratificando los términos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual, en su artículo 26, párrafo 1º, sostiene que “toda persona tiene derecho a la educación.” y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos en función de los méritos respectivos”, así como el contenido de la Convención sobre la lucha contra la discriminación en el dominio de la educación (1960), cuyo artículo IV establece que los Estados signatarios se comprometen a “volver accesible a todos, en plena igualdad, con base en las capacidades de cada uno, la educación superior...””

“Partiendo de las tendencias identificadas en el documento de “Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior”, publicado por la UNESCO en 1995, y de los

estudios, debates y reflexiones realizados desde entonces en la región sobre este documento, los cuales han recomendado fortalecer la equidad, la calidad, la pertinencia y la internacionalización en el campo de la educación superior.”

“Tomando en cuenta que en el umbral del siglo XXI la humanidad, frente al crecimiento del desempleo, de la pobreza y de la miseria, debe abordar imperativamente el crecimiento con equidad, la protección al ambiente y la construcción de la paz; y atendiendo las recomendaciones efectuadas por las Naciones Unidas a través de: a) el Programa para la Paz, que contiene principios y sugerencias sobre medidas preventivas que la resguarden y acciones efectivas que la restituyan cuando irrumpen en la escena mundial conflictos incontenibles, y b) el Programa para el Desarrollo, en el cual se establecen las bases conceptuales para impulsar el desarrollo humano sostenible y permanente.”

“Destacando que el desarrollo humano, la democracia y la paz, son inseparables, como lo indica la estrategia a mediano plazo de la UNESCO (1960-2001), que orienta los programas de educación superior de la organización hacia tres objetivos: ampliar el acceso, la permanencia y posibilidades de éxito, sin discriminación alguna, a los sistemas de enseñanza superior; mejorar su gestión y fortalecer sus vínculos con el mundo del trabajo; y contribuir a la construcción de la paz impulsando un desarrollo basado en la justicia, la equidad, la solidaridad y la libertad.”

“Asumiendo el informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI en el cual, además de reafirmar las opciones arriba mencionadas, se sostiene que las universidades de los países en desarrollo tienen la obligación de realizar una investigación que pueda contribuir a solucionar los problemas más graves de dichos países dado que “les corresponde proponer nuevos enfoques para el desarrollo, que les permitan construir un futuro mejor de forma efectiva.”

“Reconociendo que el desarrollo económico y social, en esta particular etapa histórica, caracterizada por la emergencia de un nuevo paradigma productivo basado en el poder

del conocimiento y el manejo adecuado de la información, depende de la formación de personal altamente capacitado y de la potencialidad de creación de conocimiento adecuado a las necesidades y carencias específicas de la región, todo lo cual se origina casi exclusivamente en los establecimientos de educación superior, instituciones del conocimiento que lo generan, critican, y difunden.”

“Aceptando, por una parte, que la brecha que actualmente separa a los países de la región, de los del mundo desarrollado, se manifiesta entre otros aspectos, en materia de educación (tasas de escolarización terciaria), investigación y desarrollo tecnológico (cantidad de personal científico y técnico, inversión en investigación y desarrollo), e información y comunicaciones, como lo establece el “Informe sobre el Desarrollo Humano del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, publicado en 1996; y por la otra, que en casi la totalidad de los países de la región, la mayor fuente de Investigación y Desarrollo es de origen público, y el porcentaje mayor de unidades de investigación opera dentro del marco de las universidades, como lo señala el “Informe Mundial de la Ciencia” difundido por la UNESCO en 1993.”

“Advirtiendo que sin instituciones de educación superior y de investigación adecuadas, los países en desarrollo no pueden esperar apropiarse y aplicar los descubrimientos más recientes y, menos todavía, aportar sus propias contribuciones al desarrollo y a la reducción de la brecha que separa estos países de los países industrializados.”

“Observando que la educación superior en la región muestra entre sus principales tendencias: a) una notable expansión de la matrícula estudiantil; b) la persistencia de desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento; c) una restricción relativa de las inversiones públicas en el sector; d) la rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación terciaria; y e) una creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa.”

“Estimando que, a pesar de los esfuerzos realizados por las instituciones de educación superior, por algunos gobiernos de América Latina y el Caribe o por las sociedades de varios países del área para aumentar las tasas de escolarización postsecundaria, en algunos de ellos aún se está muy lejos de lograr la cobertura y calidad requeridas por los procesos de globalización, regionalización y apertura de las economías, así como de alcanzar una verdadera democratización del conocimiento.”

“Precisando que estas tendencias, que también se observan a escala mundial, coinciden con procesos simultáneos y a veces contradictorios de mundialización, regionalización, polarización, y democratización, marginación y fragmentación que inciden en el desarrollo de la educación superior; al mismo tiempo que, en la región, el peso de la deuda externa, el incremento del valor de las importaciones de bienes y servicios, la reducción de la participación en el comercio mundial, son factores causales de una situación de desigualdad social que los países del área buscan enfrentar tanto con agrupamientos regionales y subregionales, como con la instrumentación de diversas políticas sociales.”

“Subrayando que, en estos tiempos de cambios –tanto en signos positivos, como negativos- de carácter económico, político o social, corresponde a la educación superior asumir un papel protagónico en el estudio crítico de esos cambios y en el esfuerzo prospectivo de predicción e incluso de conducción, mediante la creación y transmisión del conocimiento pertinente; y que para ello, la educación superior debe , prioritariamente, encarar su propia transformación, proceso en el cual se requiere la participación de toda la sociedad, además de la del propio sector educativo.”

“Recordando que en América Latina, la Reforma de Córdoba (1918), aunque respondiendo a necesidades de una sociedad muy diferente a la actual, se destacó por impulsar un movimiento de democratización universitaria, insistiendo en la implantación de vínculos amplios y sólidos entre la acción de las universidades y los requerimientos de la sociedad, principio que hoy reaparece guiando el proceso de transformación en marcha de la educación superior en la región, concebido como un fenómeno continuo y

destinado a diseñar un esquema institucional original y adecuado a las necesidades actuales y futuras de sus países.”

“Señalando que cualquier intento consistente para superar la calidad y pertinencia de la educación superior requiere una transformación significativa de todo el sistema educativo; y que la solución de los problemas financieros de la educación superior en América Latina y el Caribe no consiste en redistribuir los escasos recursos existentes entre los distintos niveles del sector, sino en transferir recursos de otros sectores menos prioritarios, mejorar la distribución del ingreso y diversificar las fuentes de financiamiento, todo lo cual debe ser el resultado de una búsqueda emprendida con la participación del Estado, la sociedad civil, las comunidades profesionales y empresariales para responder de esta manera en forma conjunta y equitativa a las necesidades de los diferentes componentes de la sociedad.”

#### **0.6. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. UNESCO, 1998.**

“En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico, y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. La educación superior, comprende “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel post-secundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior”. La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de

los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. Deberá garantizarse un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza.”

“La segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis, entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones). Pero también es la época en que se han agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo, y en particular los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior y a la investigación y los recursos de que disponen. Ha sido igualmente una época de mayor estratificación socioeconómica y de aumento de las diferencias de oportunidades de enseñanza dentro de los propios países, incluso en algunos de los más desarrollados y más ricos. Si carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen a una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados. El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas oportunidades de reducir esta disparidad.”

“La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy día parte fundamental del desarrollo cultura, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia



educación superior ha de emprender la transformación y renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.”

“Con la intención de encontrar soluciones para estos desafíos y de poner en marcha un proceso de profunda reforma de la educación superior, la UNESCO convocó a una conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Como parte de los preparativos de la conferencia, la UNESCO publicó en 1995 su documento de orientación sobre el Cambio y desarrollo en la educación superior. Ulteriormente, se celebraron cinco consultas regionales; ( La Habana; noviembre de 1996, Dakar; abril de 1997, Tokio; julio de 1997; Palermo; septiembre de 1997 y Beirut; marzo de 1998).”

“Los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, reunidos del 5 al 9 de Octubre de 1998 en la sede de la UNESCO en París:”

Recordando los principios de la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto de Derechos Civiles y Políticos.”

“Recordando la Declaración Universal de derechos Humanos y, en particular, el párrafo 1 de su artículo 26, en que se declara que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”, y haciendo suyos los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), en virtud de cuyo artículo 4 los estados partes se comprometen a “hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior.”

“Teniendo en cuenta las recomendaciones relativas a la educación superior formuladas por las grandes comisiones y conferencias, como por ejemplo la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, las 44 y 45 reuniones de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1994 y 1996), las resoluciones aprobadas por la Conferencia General de la UNESCO en sus 27 y 28 reuniones, en particular con la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior, la conferencia Mundial sobre Educación para Todos ( Jomtien, Tailandia, 1990), la Conferencia sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria (Sinaia, 1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos ( Viena, 1993), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social ( Copenhague, 1995), la Cuarta Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer ( Beijing, 1995), el Segundo Congreso Internacional sobre Educación e Informática ( Moscú, 1996), el Congreso Mundial sobre Educación Superior y Desarrollo de los Recursos Humanos en el Siglo XXI ( Manila, 1997), la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas ( Hamburgo, 1997) y, en especial, la Agenda para el Futuro, en cuyo tema segundo, relativo a mejorar las condiciones y la calidad de la Educación de Adultos), se declara lo siguiente: “Nos comprometemos a abrir las escuelas, colegios y universidades a los educandos adultos.....pidiendo a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior ( París, 1998) que fomente la transformación de las instituciones de enseñanza post-secundaria en instituciones de educación permanente, y defina en consecuencia la función de las universidades”.

“Convencidos de que la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida, y de que se necesitan medidas para asegurar la coordinación y cooperación entre los diversos sectores y dentro de cada uno de ellos, y en particular, entre la educación general, técnica y profesional secundaria y post-secundaria, así como entre universidades, escuelas universitarias e instituciones técnicas.”

“Considerando que, en este contexto, la solución de los problemas que se plantean al respecto en los albores del siglo XXI estará determinada por la amplitud de miras de la sociedad del futuro y por la función que se asigne a la educación en general y a la educación superior en particular.”

“Conscientes de que, en el umbral de un nuevo milenio, la educación superior debe hacer prevalecer los valores e ideales de una cultura de paz, y que se ha de movilizar a la comunidad internacional con ese fin.”

“Considerando que una transformación y expansión sustanciales de la educación superior, la mejora de la calidad y su pertinencia y la manera de resolver las principales dificultades que le asechan exigen la firme participación no sólo de gobiernos e instituciones de educación superior, sino también de todas las partes interesadas, comprendidos los estudiantes y sus familias, los profesores, el mundo de los negocios y la industria, los sectores público y privado de la economía, los parlamentos, los medios de comunicación, la comunidad, las asociaciones de profesionales y la sociedad, y exigen igualmente que las instituciones de educación superior asuman mayores responsabilidades para con la sociedad y rindan cuentas sobre la utilización de los recursos públicos y privados, nacionales o internacionales.”

“Subrayando que los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos, con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene.”

“Considerando así mismo que la cooperación y el intercambio internacionales son mecanismos decisivos para promover la educación superior en todo el mundo.”

“Proclamamos lo siguiente:”

#### **0.6.1. Misiones y Funciones de la Educación Superior.**

“Artículo 1. La misión de educar, formar y realizar investigaciones.- Reafirmamos la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber:”

- a) “formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinan los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad;”
- b) “constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un nuevo marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia, y la paz;”
- c) “promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, humanidades y las artes creativas;”

- d) “contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;”
- e) “contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;”
- f) “contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.”

“Artículo 2.- Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva.”

“De conformidad con la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997, los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán:”

- a) “preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico del intelectual;”
- b) “poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar;”
- c) “reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención;”

- d) “utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la constitución de la UNESCO;”
- e) “disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas;”
- f) “aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial.”

#### **0.6.2. Forjar una nueva visión de la Educación Superior.**

“Artículo 3. Igualdad de acceso.”

- a) “De conformidad con el párrafo 2 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrán tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas.”
- b) “La equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria. Las instituciones de educación superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al que deben también contribuir y fomentar,

que empiece con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida. Los establecimientos de educación superior deben actuar en estrecha colaboración con los padres, las escuelas, los estudiantes y los grupos socioeconómicos en las entidades elegidas. La enseñanza secundaria no debería limitarse a formar candidatos cualificados para acceder a la enseñanza superior fomentando la capacidad de aprender en general, sino también prepararlos para la vida activa, brindando información para una amplia gama de profesiones. No obstante, el acceso a la enseñanza superior debería seguir estando abierto a toda persona que haya finalizado satisfactoriamente la enseñanza secundaria u otros estudios equivalentes o que reúna las condiciones necesarias, en la medida de lo posible, sin distinción de edad y sin ninguna discriminación.”

- c) ”Por consiguiente, el rápido y amplio incremento de la demanda de educación superior, exige, cuando proceda, que en toda política de acceso a la misma se dé preferencia al planteamiento basado en méritos, tal como se ha definido en el artículo 3 a) supra.”
- d) “Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y las naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con los que tropiezan estos grupos, tanto para tener acceso al nivel de educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel.”

“Artículo 4. Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres.”

“Aunque se hayan realizado progresos considerables en cuanto a mejorar el acceso de las mujeres a la enseñanza superior, en muchas partes del mundo todavía subsisten distintos obstáculos de índole socioeconómica, cultural y política, que impiden su pleno acceso e integración efectiva. Superarlos sigue revistiendo una prioridad urgente en el proceso de renovación encaminado a establecer un sistema de educación superior equitativo y no discriminatorio, fundado en el principio del mérito.”

- a) “Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están suficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones.”
- b) “Han de fomentar los estudios sobre el género (o estudios relativos a la mujer) como campo específico que tiene un papel estratégico en la transformación de la educación superior y de la sociedad.”
- c) “Hay que esforzarse por eliminar los obstáculos políticos y sociales que hacen que la mujer esté suficientemente representada, y favorecer en particular la participación activa de la mujer en los niveles de elaboración de políticas y la adopción de decisiones, tanto en la educación superior, como en la sociedad.”

“Artículo 5. Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados.”

- a) “El progreso del conocimiento mediante la investigación es una función esencial de todos los sistemas de educación superior, que tienen el deber de promover los estudios de postgrado. Deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la trans-disciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales. Se



debería establecer un equilibrio adecuado entre la investigación fundamental y la orientada a objetivos específicos.”

b) “Las instituciones deberán velar por que todos los miembros de la comunidad académica que realizan investigaciones, reciban formación, recursos y apoyo suficientes. Los derechos intelectuales y culturales derivados de las conclusiones de la investigación deberían utilizarse en provecho de la humanidad y protegerse para evitar su uso indebido.”

c) “Se debería incrementar la investigación en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas, las ciencias de la educación, la ingeniería, las ciencias naturales, las matemáticas, la informática y las artes, en el marco de políticas nacionales, regionales e internacionales de investigación y desarrollo. Reviste especial importancia el fomento de las capacidades de la investigación, puesto que cuando la educación superior y la investigación se llevan a cabo en un alto nivel dentro de la misma institución, se logra una potenciación mutua de la calidad. Estas instituciones deberían obtener el apoyo material y financiero necesario de fuentes públicas y privadas.”

“Artículo 6. Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia.”

a) “La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica, y al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad.”

- b) “La educación superior debe reforzar sus funciones y servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.”
- c) “La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación.”
- d) “En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas, e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.”

“Artículo 7. Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.”

- a) “En un contexto económicamente caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deberían esforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad.”
- b) “Los vínculos con el mundo de trabajo pueden reforzarse mediante la participación de sus representantes en los órganos rectores de las instituciones, la intensificación de la utilización, por los docentes y los estudiantes, en los planos nacional e internacional, de las posibilidades de aprendizaje profesional y de combinación de estudios y trabajo, el intercambio del personal entre el mundo del trabajo y las instituciones de educación superior y la revisión de los planes de estudio para que se adapten mejor a las prácticas profesionales.”

c) “En su calidad de fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesionales, las instituciones de educación superior deberían tomar en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos. A fin de satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo los sistemas de educación superior y el mundo del trabajo deben crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición y programas de evaluación y reconocimientos previos de los conocimientos adquiridos, que integren la teoría y la formación en el empleo. En el marco de su función prospectiva, las instituciones de educación superior podrían contribuir a fomentar la creación de empleos, sin que éste sea su único fin en sí.”

d) “Aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa deben convertirse en importantes preocupaciones de la educación superior, a fin de facilitar las posibilidades de empleo de los diplomados, que cada vez estarán más llamados a crear puestos de trabajo, y no limitarse a buscarlos. Las instituciones de educación superior deberían brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que posibiliten la igualdad y la justicia.”

“Artículo 8. La diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades.”

a) “La diversificación de los modelos de educación superior y de las modalidades y los criterios de contratación son indispensables para responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda y a la vez para dar acceso a distintos modos de enseñanza y ampliar el acceso a grupos públicos cada vez más diversos, con miras a la educación a lo largo de toda la vida, lo cual supone que se pueda ingresar en el sistema de educación superior y salir de él fácilmente.”

- b) “Unos sistemas de educación superior más diversificados suponen nuevos tipos de establecimientos de enseñanza post-secundaria, públicos, privados y no lucrativos entre otros. Esas instituciones deben ofrecer una amplia gama de posibilidades de educación en formación: títulos tradicionales, cursillos, estudios de tiempo parcial, horarios flexibles, cursos en módulos, enseñanza a distancia con ayuda, entre otros.”

“Artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad.”

- a) “En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.”
- b) “Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.”
- c) “Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo

en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia. Esta reestructuración de los planes de estudio debería tomar en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país. La enseñanza de las normas relativas a los derechos humanos y la educación sobre las necesidades de las comunidades del mundo entero deberían quedar reflejadas en los planes de estudio de todas las disciplinas, especialmente las que preparan para las actividades empresariales. El personal académico debería desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio.”

- d) “Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.”

“Artículo 10. El personal académico y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior.”

- a) “Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior, es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse de todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza, en las que queden reflejadas las disposiciones de la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada

por la UNESCO en la Conferencia Global en noviembre de 1997. Con ese fin, se debería conceder más importancia a la experiencia internacional. Además, dada la función que desempeña la enseñanza superior en la educación permanente, debería considerarse que la experiencia adquirida fuera de las instituciones constituye un mérito importante para formar parte del personal de la enseñanza superior.”

- b) “Todos los establecimientos de enseñanza superior deberían establecer directrices claras, preparando a los profesores de los niveles de preescolar, primario y secundario, fomentando la innovación constante en los planes de estudio, las prácticas más adecuadas en los métodos pedagógicos y el conocimiento cabal de los diversos tipos de aprendizaje. Es indispensable contar con un personal administrativo y técnico preparado de modo apropiado.”
- c) “Los responsables de la adopción de decisiones en los planos nacional e institucional deberían situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones, y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la enseñanza superior. Estos principios deberían abarcar la participación de los estudiantes en las cuestiones relativas a la enseñanza, en la evaluación, en la renovación de los métodos pedagógicos y de los programas, y en el marco institucional vigente, en la elaboración de políticas y en la gestión de los establecimientos. En la medida en que los estudiantes tienen derecho a organizarse y tener representantes, se debería garantizar su participación en estas cuestiones.”
- d) “Habría que desarrollar los servicios de orientación para facilitar el paso de los estudiantes secundarios a la enseñanza superior, sea cual fuera su edad, y para tener en cuenta las necesidades de categorías cada vez más diversificadas de educandos. Hay que tener en cuenta las necesidades, no sólo de los que pasan a la educación superior procedentes de escuelas o establecimientos postescolares, sino también las necesidades de los que abandonan la enseñanza o vuelven a

ella en un proceso de educación permanente. Este apoyo es importante si se quiere que los estudiantes se adapten a los cursos, reduciéndose así el abandono escolar. Los alumnos que abandonan sus estudios han de tener oportunidades adecuadas de volver a la enseñanza superior, de estimarlo conveniente y en el momento que les parezca oportuno.”

### **0.6.3. De la visión a la acción.**

“Artículo 11. Evaluación de la calidad.”

- a) “La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna, y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional.”
- b) “La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales.”
- c) “Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada

del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre países y establecimientos de educación superior, y entre estos y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes de cada país y entre los distintos países. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento importante en este proceso, debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.”

“Artículo 12. El potencial y los desafíos de la tecnología.”

“Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en la relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y mantenimiento de niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional, por los siguientes medios:”

- a) “constituir redes, realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, permitiendo así a todos el acceso al saber;”



- b) “crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia, hasta los establecimientos y sistemas virtuales de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización, así como otras prioridades sociales importantes; empero, han de asegurarse de que el funcionamiento de estos complejos educativos virtuales, creados a partir de redes regionales, continentales o globales, tenga lugar en un contexto respetuoso de las identidades culturales y sociales;”
- c) “aprovechar plenamente las tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos, esforzándose al mismo tiempo para corregir las graves desigualdades existentes entre países, así como en el interior de éstos en lo que respecta al acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y a la producción de los correspondientes recursos;”
- d) “adaptar estas nuevas tecnologías a las necesidades nacionales y locales, velando porque los sistemas técnicos, educativos, institucionales y de gestión las apoyen;”
- e) “facilitar, gracias a la cooperación internacional, la determinación de los objetivos e intereses de todos los países, especialmente de los países en desarrollo, el acceso equitativo a las infraestructuras en este campo y su fortalecimiento y la difusión de estas tecnologías en toda la sociedad;”
- f) “seguir de cerca la evolución de la sociedad del conocimiento a fin de garantizar el mantenimiento de un nivel alto de calidad y de reglas de acceso equitativas;”
- g) “teniendo en cuenta las nuevas posibilidades abiertas por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, es importante observar que ante todo son los establecimientos de educación superior los que utilizan esas tecnologías, para modernizar su trabajo en lugar de que éstas transformen a establecimientos reales en entidades virtuales.”

“Artículo 13. Reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior.”

- a) “La gestión y el financiamiento de la enseñanza superior exigen la elaboración de capacidades y estrategias apropiadas de planificación y análisis de las políticas, basadas en la cooperación establecida entre los establecimientos de enseñanza superior y los organismos nacionales de planeación y de coordinación a fin de garantizar una gestión debidamente racionalizada y una utilización sana de los recursos. Los establecimientos de enseñanza superior deberían adoptar prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades de sus entornos. Los administradores de la enseñanza superior deben ser receptivos, competentes y capaces de evaluar regularmente - mediante mecanismos internos y externos- la eficacia de los procedimientos y las reglas administrativos.”
- b) “Los establecimientos de enseñanza superior deben gozar de autonomía para manejar sus asuntos internos, aunque dicha autonomía ha de ir acompañada por la obligación de presentar una contabilidad clara y transparente a las autoridades, el parlamento, a los educandos y a la sociedad en su conjunto. El objetivo último de la gestión debería ser el cumplimiento óptimo de la misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad. Este objetivo requiere una dirección que combine la visión social, incluida la comprensión de los problemas mundiales, con competencias de gestión eficaces. La función de dirección en la enseñanza superior, constituye por tanto, una responsabilidad social de primer orden y puede reforzarse de manera significativa a través del diálogo con todos los que participan en ella, y en particular con los profesores y los estudiantes. Teniendo presente la necesidad de mantener dentro de los límites razonables las dimensiones de los órganos rectores de los establecimientos de enseñanza superior, habría que prever la participación de los académicos en dichos órganos, en el marco institucional vigente. Es indispensable fomentar la cooperación Norte-Sur con miras a lograr una financiación apropiada para fortalecer la educación superior en los países en desarrollo.”

“Artículo 14. La financiación de la educación superior como servicio público.”

“La financiación de la educación superior requiere recursos públicos y privados. El Estado conserva una función esencial en esa financiación.”

a) “La diversificación de las fuentes de financiación refleja el apoyo que la sociedad presta a esta última y se debería seguir reforzando a fin de garantizar el desarrollo de este tipo de enseñanza, de aumentar su eficacia y de mantener la calidad y pertinencia. El apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental para asegurar que las misiones educativas y sociales se llevan a cabo de manera equilibrada.”

b) “La sociedad en su conjunto debería apoyar la educación de todos los niveles, incluida la enseñanza superior dado el papel que esta desempeña en el fomento de un desarrollo económico, social y cultural sostenible. La movilización con este fin depende de la sensibilización y la participación del público, de los sectores público y privado, de los medios de comunicación, de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, de los estudiantes y de los establecimientos, de las familias y de todos los agentes sociales que intervienen en la enseñanza superior.”

“Artículo 15. Poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes.”

a) “El principio de solidaridad y de una auténtica asociación entre los establecimientos de enseñanza superior de todo el mundo, es fundamental para que la educación y la formación en todos los ámbitos ayuden a entender mejor los problemas mundiales, el papel de la gobernación democrática y de los recursos humanos calificados en su resolución, y en la necesidad de vivir juntos con culturas y valores diferentes. La práctica del plurilingüismo, los programas de intercambio de docentes y estudiantes y el establecimiento de vínculos

institucionales para promover la cooperación intelectual y científica debiera ser parte integrante de todos los sistemas de enseñanza superior.”

b) “Los principios de la cooperación internacional fundada en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo, una auténtica asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados y la importancia de poner en común los conocimientos teóricos y prácticos a nivel internacional, deberían regir las relaciones entre los establecimientos de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo, en particular en beneficio de los países menos adelantados. Habría que tener en cuenta la necesidad de salvaguardar las capacidades institucionales en materia de educación superior en las regiones de conflicto o sometidas a desastres naturales. Por consiguiente, la dimensión internacional debería estar presente en los planes de estudios y en los procesos de enseñanza aprendizaje.”

c) “Habría que ratificar y aplicar los instrumentos normativos regionales e internacionales relativos al reconocimiento de los estudios, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos.”

“Artículo 16. De la fuga de cerebros a su retorno.”

“Sería preciso poner freno a la fuga de cerebros ya que sigue privando a los países en desarrollo y a los países en transición, de profesionales de alto nivel, necesarios para acelerar su progreso socioeconómico. Los programas de cooperación internacional debieran basarse en relaciones de colaboración a largo plazo entre establecimientos del Sur y Norte y promover la cooperación Sur-Sur.”

“Se debería conceder la prioridad a programas de excelencia organizados en redes regionales e internacionales, acompañados de cursillos en el extranjero especializados

e intensivos, de corta duración. Habría que atender a la creación de un entorno que atraiga y retenga el capital humano cualificado, mediante políticas nacionales o acuerdos internacionales que faciliten el retorno, permanente o temporal, de especialistas e investigadores competentes a sus países de origen. Al mismo tiempo hay que alentar el proceso de retorno de profesionales mediante programas de colaboración que, gracias a su dimensión internacional, favorezcan la creación y el fortalecimiento de establecimientos y facilite la plena utilización de las capacidades endógenas. La experiencia del Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO y los principios que figuran en los convenios regionales en materia de reconocimiento de títulos y diplomas de educación superior, tienen a este respecto, especial importancia.”

“Artículo 17. Las asociaciones y alianzas.”

“La colaboración y las alianzas entre las partes interesadas (los responsables de las políticas nacionales e institucionales, el personal docente, los investigadores y estudiantes y el personal administrativo y técnico de los establecimientos de enseñanza superior, el mundo laboral y los grupos comunitarios) constituyen un factor importante a la hora de realizar transformaciones. Las organizaciones no gubernamentales son también agentes clave en este proceso. Por consiguiente, la asociación basada en el interés común, el respeto mutuo y la credibilidad deberá ser una modalidad esencial para renovar la enseñanza superior.”

“Nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, aprobamos esta declaración y reafirmamos el derecho de todos a la educación y el derecho de acceder a la enseñanza superior sobre la base de los méritos y capacidades individuales.”

“Nos comprometemos a actuar juntos en el marco de nuestras responsabilidades individuales y colectivas adoptando todas las medidas necesarias a fin de hacer realidad los principios relativos a la enseñanza superior que figuran en la Declaración

Universal de Derechos Humanos y en la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.”

“Reafirmamos solemnemente nuestros compromisos a favor de la paz. Estamos pues decididos a dar la máxima prioridad a la educación para la paz y a participar en la celebración del Año Internacional de la Cultura de Paz en el año 2000.”

### **0.7. El Sistema Mexicano de Educación Superior. Compilación histórica de la Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior. ANUIES. Serie Ensayos 2000.**

“Establecida por Cédula Real de Felipe II en 1551, la Real y Pontifica Universidad de México comenzó a funcionar en 1553, siendo la primera institución de su tipo en hacerlo en el continente americano. Durante la colonia se crearon unas cuantas instituciones de educación superior ligadas a órdenes religiosas como la de los jesuitas. A finales del siglo XVIII y además de la expulsión de los jesuitas con las obvias repercusiones sobre sus escuelas, comenzaron a aparecer instituciones para la formación especializada de profesionales que la vieja universidad, anquilosada como la francesa, no preparaba: la Real Escuela de Cirugía y el Real Colegio de Minería.”

“Después de la independencia, a lo largo del siglo XIX, la Universidad fue cerrada varias veces por los gobiernos liberales, comenzando por el de Gómez Farías en 1833, y abierta otras tantas al restablecerse regímenes conservadores, como la institución característica del antiguo régimen que era. El cierre definitivo fue decretado en 1857, y ejecutado hasta 1865, durante el Imperio.”

“En la República Restaurada, y durante los sucesivos gobiernos de Porfirio Díaz, y según las leyes de 1867 y 1869, inspiradas en el positivismo debido a la influencia de Gabino Barreda, la universidad no existe como tal, pero sí, las escuelas tradicionales o relativamente modernas: jurisprudencia, medicina, agricultura y veterinaria, ingeniería, bellas artes, comercio y administración. Es hasta los últimos días del Porfiriato, cuando

los viejos anhelos de Justo Sierra pueden concretarse con la (re)fundación de la universidad Nacional, el 22 de septiembre de 1910, como culminación de los festejos de la independencia.”

“Aunque la moderna universidad americana de investigación, en una de sus expresiones tempranas más acabadas, la de Berkeley, fue el modelo seleccionado por Ezequiel A. Chávez para diseñar la nueva institución, que Sierra concebía como antítesis de la Real y Pontificia, la influencia francesa fue, de hecho predominante. La nueva institución fue producto de la integración de las escuelas profesionales existentes, con la Escuela Nacional Preparatoria y el añadido de la de los Altos Estudios, de la que se esperaba surgiera la investigación.”

“Nueve décadas más tarde, el sistema mexicano de educación superior sigue llevando la impronta original, y la orientación profesionalizante a la francesa sigue siendo predominante en el subsistema autónomo y privado, como también en el de las instituciones tecnológicas, surgidas con el Instituto Politécnico Nacional ( IPN) a partir de 1936, con influencia de la variante soviética del modelo francés. Con excepción de las recientes universidades tecnológicas, y de algunos rasgos más bien superficiales en los sistemas organizacionales y de gestión, que toman elementos de los community colleges ( vía los institutos universitarios de tecnología franceses), y de los sistemas departamentales, las Instituciones de Educación Mexicanas de los inicios del siglo XXI parecen todavía más napoleónicas que americanas.”

## **0.11. Bibliografía**

- ANUIES (1999), Anuarios Estadísticos, México.
- ANUIES (2000), Anuarios Estadísticos, gráfica 2.2, México.
- Banco Mundial (1987), El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política, Washington, D.C.
- Banco Mundial (1995), La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la excelencia, Washington, D.C.
- UNESCO (1992), Informe Mundial sobre la Educación, Santillana, Madrid.



## 1. Introducción.

---

Respondiendo a factores internos y externos, México ha implementado en la última década del siglo diversas reformas estructurales.

En ese marco de reformas, lo implementado en el contexto de la educación superior, ha generado nuevas políticas públicas y ha redefinido algunas, con resultados aún no visibles.

En 1989, siendo Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, el Dr. Antonio Gago, se propuso el siguiente programa de gobierno, del cual se citan a continuación, las partes sustantivas:

- Instalar la evaluación como práctica constante, de las instituciones, los profesores y los alumnos.
- En la gestión de las instituciones había que evaluar más los resultados que los medios y los insumos, exhibiendo los resultados a la sociedad.
- El gobierno mexicano debía propiciar la competencia entre instituciones e impulsar la creación de nuevas instituciones tanto públicas como privadas.
- Someter la política laboral (contratación y promoción de académicos) a la evaluación, y vincular su salario a la calidad de su desempeño.
- Regular la admisión de estudiantes a las instituciones.
- Fortalecer el posgrado y la investigación.
- Establecer estímulos fiscales para el desarrollo tecnológico en empresas y su vinculación con las instituciones de educación superior.
- Profesionalizar la gestión de las instituciones de educación superior, poniéndola en manos de personas moral y académicamente probadas.

Ante el agotamiento de los modelos institucionales de educación superior, el objetivo primario de este programa, era recuperar la operación elemental y básica del sistema de educación superior mexicano; es decir, establecer y legitimar en suma, procedimientos y normas de control, que aseguraran la calidad de su gestión, y por ende los resultados de la misma.

Así, esta reforma propuesta por Gago, consistía en establecer las bases que transformaran a la educación superior mexicana de cara a las exigencias del nuevo siglo; es decir, mejorar la calidad, rendir cuentas, promover la competitividad, contribuir al desarrollo científico y tecnológico, y más similares.<sup>1</sup> (Gago, 1989)

El mal funcionamiento de las instituciones, y su incapacidad por ende de formar a nuevas generaciones a la altura de las renovadas expectativas de la sociedad mexicana de la época, obligaban a la acción y a la renovación.<sup>2</sup>

Haciendo a un lado a las propias instituciones dado que se había perdido la confianza en sus habilidades, es el Estado quien asume la tarea renovadora, y enfrenta; en esta obligada re-concepción de la educación superior mexicana, el mayor reto, no sólo por su impacto, además por el desconocimiento histórico de parte de estas instituciones, de tales limitaciones; es decir, la carencia y la disminución de los recursos financieros provenientes del presupuesto federal. (Gago, 1989. Levy, 1982)

Así, en el sector público, ésta obligada renovación a pesar de las limitaciones presupuestales, exigió invertir en infraestructura, a desarrollar programas de mejoramiento y evaluación de la calidad, a diversificar fuentes de ingresos y a someter los subsidios a controles más estrictos, dada la urgente necesidad de hacer eficiente el manejo de los gastos.

---

<sup>1</sup> El Plan Nacional de Educación 2001-2006, “Acciones hoy para el México del futuro”. Programa Nal.de Ed/Subprog.Sectorial/Educación Superior. Da cuenta puntual de estos objetivos.

<sup>2</sup> La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, consagra en su artículo tercero, la obligación del estado de proporcionar educación gratuita a todo mexicano.

La evaluación aún en su forma menos amenazante en estos escenarios; es decir, la que consideraba a los insumos y los procesos, y no al resultado del uso y desempeño de los mismos, tal y como la había enfatizado Gago, fue aunque de manera un tanto accidentada, siendo aceptada. *(Gago, 1989)*

El sector privado por su parte, recibió del Estado un trato de libertad de acción, lo que llevó en más de una década a la proliferación de instituciones privadas de educación superior, de diversos tipos, tamaños, y calidades. En un inicio, esta relación permitió operar a las instituciones de educación superior privadas que le apostaron desde sus orígenes a la calidad, y a otras que usaron esa libertad de otra manera, y al Estado el otorgar autorizaciones para ofertar servicios educativos; sin mediar cuidados de ningún tipo, a toda clase de instituciones, ante la imposibilidad de ofertarlos él por sus propios recursos. Así, la política de *laissez-faire* resultaba conveniente.

Actualmente, y a iniciativas del propio sector privado de educación superior; el Estado a principios de la actual década, ha incluido en su agenda la regulación de éste sector. *(Kent, R. 2005)*

Este mercado creciente y la aún pendiente regulación oficial, lleva a las universidades privadas de educación superior a conformar; previa autorización de las autoridades de educación mexicanas, una organismo que regule el desempeño, y por ende el cuidado y la exigencia de la calidad de sus miembros, y el sometimiento para ello a estudios diagnósticos de su funcionamiento. Es así que nace la FIMPES o la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior en el año 1989 y el Sistema para el Ingreso y Permanencia en el organismo, en el año 1992. Tal organismo, persigue primero regular; ante la ausencia de la acción correspondiente al Estado, la permanencia en el sector de sólo aquellas instituciones de educación superior privadas que se comprometan con la calidad, y segundo, la búsqueda de la eficiencia de las instituciones miembro, ya que ésta les garantiza; en la medida de lo posible una matrícula, la que se constituye en la mayoría de éstos casos, en la única fuente de ingresos.

Así, los organismos de evaluación y acreditación que han aparecido en escena; tanto en el sector privado, como en el público, condicionan en el primero una operación eficiente que reporte servicios educativos de calidad, como la única forma de obtener matrícula (ingresos), y en el segundo, cumplir con las exigencias y demandas del Estado, como única alternativa para hacerse de suficientes apoyos presupuestales para su operación.

En estos nuevos escenarios; que obligan por diferentes razones a la operación eficiente, tanto a instituciones públicas como privadas, surgen nuevos roles, y nuevos actores, y se crean las condiciones propicias para la aparición de las teorías administrativas. Es decir, la gestión de la educación superior puede y debe ser planeada, organizada, dirigida y controlada. Para esto se requieren administradores capaces, no líderes carismáticos, ni intelectuales críticos. *(Kerr, 1986)*

Al parecer, esta adopción de las teorías administrativas; es decir, la aplicación de la administración científica en la gestión en el sector público de las Instituciones de Educación Superior mexicanas, han resuelto en parte su problemática, pero también han generado en ellas más problemas de los que originalmente enfrentaban.

Por su lado, al sector privado de instituciones de educación superior mexicanas, ésta gestión administrativa les ha permitido existir y permanecer en el mercado. Esto ha sido así, porque esta herramienta de la gestión, les ha posibilitado la eficiencia y la calidad, al planear, implementar y controlar toda la operación institucional, haciendo eficientes los costos, los recursos y los procesos. De tal manera que se garanticen en lo posible, niveles de matrículas viables y rentables, como respuesta del mercado a la calidad de los servicios educativos ofertados.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> En las IES privadas, la naturaleza blanca de los sindicatos cuando existen, y la no existencia de los mismos, ha favorecido a la libertad del quehacer de la gestión.

Así, se tornaba obligatorio por diferentes razones para las instituciones de educación superior mexicanas, ser eficientes, y evaluar su desempeño. Por tanto, había que renovar el viejo modelo académico, y concebir otro que respondiera a las nuevas demandas y exigencias de la modernidad.

### **1.1. La aparición en este escenario de la Planificación Estratégica.**

En el año 2001, la Secretaría de Educación Pública (*SEP*), introduce el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), y con ello obliga a las universidades públicas, a elaborar planes a mediano plazo a niveles de departamentos, escuelas y facultades.

La obligación de llevar a cabo planes detallados, se sustenta en el argumento de garantizar la calidad en lo posible. Interpretándose ésta en función a: la aceptación social de los egresados, altos índices de titulación y egreso, profesorado competente organizado en cuerpos académicos, un currículo actualizado y pertinente, evaluación de los aprendizajes pertinentes y confiables, servicios de apoyo al estudiantado eficientes y oportunos, infraestructura adecuada para el trabajo de profesores y alumnos, sistemas de gestión eficientes y eficaces, y un servicio social acorde con los objetivos de los programas educativos.

El argumento estatal que justifica la adopción de la planificación estratégica, como se comenta anteriormente, es retomar la calidad operativa de las instituciones de educación superior, la que en la medida de que se alcance determinará el derecho o no a los subsidios federales. Las universidades públicas mexicanas deben asumir por tanto, la entera responsabilidad de su destino, formulando sus propios planes estratégicos, debiendo además comprobar el uso eficiente de los recursos, y su correspondencia con los objetivos previstos. Así, el control de la calidad y la rendición de cuentas se constituyen en tareas esenciales de la gestión universitaria. (*Kent, 2005*) No obstante lo anterior, la planificación estratégica en las universidades ha sido moderadamente exitosa. Sólo unas cuantas han sido capaces de lograr resultados

óptimos, y transformarse en pos de sus objetivos. Una cantidad similar, han logrado importantes cambios en alguna área de su operación, al aplicar la planificación estratégica paulatinamente por áreas claves, evitando así el riesgo de aplicarla a toda la operación en su totalidad. Otras, han fracasado en el intento de implementar un plan estratégico, resultado que determina la controversia. (Clark, 1970)

Algunos autores han planteado desde distintas perspectivas y opiniones; a la luz de una serie de circunstancias que condicionan el uso de esta herramienta en los sectores educativos, de explicar con suficientes y válidos argumentos, las razones de los éxitos y los fracasos del uso de la planificación estratégica en universidades. Sin embargo, no hay consenso ni claridad sobre si esta determina o no, el éxito de las instituciones de educación superior. (Gerard A., 1998)

Por su parte Gárciga (1999), reitera la importancia del perfil emergente que demandan estos nuevos oficios en la universidad, por parte de los directivos que hagan uso de la planificación estratégica como herramienta orientadora de sus decisiones. Subraya la problemática; ya tratada por Martínez Rizo (2000), del desconocimiento del rol por parte de los académicos de vocación y tareas, que asumen nuevas no sólo desconocidas, sino aparentemente antagónicas, tales como planeación, control, y rendimientos de cuentas entre otras.<sup>4</sup>

En México, la Secretaría de Educación Pública, desarrolló en el año 2002 un modelo de planificación estratégica para revisar su quehacer, en el marco del Programa de Innovación Social, propuesto por la Presidencia de la República. En tal documento, la visión se centra en convertir a la dependencia citada en un organismo competitivo, eficaz y pertinente que contribuya a lograr los objetivos señalados en el Plan Nacional de Desarrollo, y en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. (SEP, 2002)

---

<sup>4</sup> Para Felipe Martínez Rizo, los retos que tiene que resolver la educación superior mexicana, son los relativos a las funciones sustantivas, los que refieren a los actores, y a los estructurales.

Actualmente la aplicabilidad y utilidad de dicho modelo no ha sido validada aún, o al menos no aparece documentada.

Son los tiempos y circunstancias que en suma, constituyen un marco propicio que conduce reflexiva o irreflexivamente a las instituciones de educación superior en México; tanto públicas como mixtas, particulares o privadas, a escudriñar con distintas miradas su futuro, a repensar su nuevo rol, y a concebir la mejor forma de desempeñarlo, reformulando sus planes de desarrollo.

## **1.2. La planificación estratégica en la Universidad Cristóbal Colón.**

Este ambiente y circunstancias se perciben de manera singular en la Universidad Cristóbal Colón, dado el régimen que la define.

La Universidad Cristóbal Colón, como institución de educación superior particular ubicada en la Ciudad y Puerto de Veracruz, México, no sólo se obliga a responder con calidad a las demandas del momento que vive, además se impone sobrevivir en un mercado creciente y por ende competido, dado que es este, el único proveedor de los recursos que requiere para su operación.<sup>5</sup>

Es así que, dada la necesidad de previsión de un nuevo futuro, que las autoridades universitarias consideran necesaria la valoración imparcial por partes de pares de expertos, de su operación, y deciden solicitar el ingreso de la institución a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior -FIMPES-. Primero buscando la pertenencia al organismo, y segundo; dado que someterse al autoestudio por parte de este organismo es requisito para obtener la membresía, obtener el diagnóstico que esa autoevaluación reporta.

La Universidad contando con el diagnóstico de su operación, y buscando como objetivo mejorar su funcionamiento, elige a la planificación estratégica como la herramienta

---

<sup>5</sup> La Universidad Cristóbal Colón, fue fundada en 1969 por el Rector y P. Antonio Torrente Viver. Escolapio.

alternativa para hacer esto posible, y formula el “Plan de Desarrollo Institucional 1997-2002”.

En ese plan, la universidad identifica las cuestiones a tender y corregir en tiempos y formas requeridas. Es decir, a partir de las recomendaciones que el organismo acreditador señala en cada indicador de calidad que el autoestudio contempla, el plan contempla para cada recomendación, las acciones que en los plazos establecidos y en las formas exigidas, deberán llevarse a cabo para eliminarlas.

Este plan además, contempla lo que en paralelo es necesario resolver y atender, para estar en posición de ponerlo en marcha; es decir, recursos financieros, materiales y humanos.

Cumpliendo el formato de la planificación estratégica, y la inclusión obligada del monitoreo de los entornos como acción que permite asegurar en lo posible la factibilidad del plan mismo, la universidad analiza la situación y probable comportamiento de dos fuerzas externas: la competencia en el mercado de servicios educativos del nivel terciario, y los ingresos del hogar de su zona de influencia.<sup>6</sup>

### **1.3. Objetivos.**

Reconocido el escenario, los objetivos generales y específicos que este trabajo de investigación persigue son:

#### **Generales**

- Caracterizar la Educación Superior, y las políticas educativas en México, enfatizando desde el marco histórico el contexto mundial, y las respuestas del Estado a las demandas educativas de los últimos años.
- Revisar la historia de la Administración, como plataforma disciplinar de la teoría de la planificación estratégica.

---

<sup>6</sup> Se usa nomenclatura que refiere al análisis FODA utilizado en la concepción del Plan Estratégico Institucional 1997-2002.



- Revisar en específico la teoría de la planificación estratégica.

#### Específicos

- Comprobar los beneficios reportados por el uso de la herramienta estratégica en el ámbito de la Educación Superior, a través del estudio del caso de la Universidad Cristóbal Colón, durante el período 1996-2003.
- Consolidar en la Universidad Cristóbal Colón el diseño permanente y periódico de los Planes de Desarrollo Institucional.

### **1.4. Hipótesis.**

La hipótesis de partida de esta investigación es, que el uso de la planificación estratégica durante el período 1996-2003, influyó de manera significativa en la mejora de la operación de la Universidad Cristóbal Colón.

### **1.5. Método.**

Dada la naturaleza de los datos, la investigación que se desarrolla es fundamentalmente de tipo cuantitativa, y se vale del método comparativo con el objeto de contrastar el comportamiento de las variables: crecimiento, instalaciones, y eficiencia, en dos períodos de tiempo, 1996-2003.

De acuerdo a Arias Galicia (1991), los defensores de este método en lo particular aducen varias razones a favor de su utilidad, algunas son las siguientes: el método comparativo está de acuerdo con la tendencia natural de nuestra mente, la que nos impulsa a comparar lo que vemos, y en el terreno sociológico, se emplea con éxito en las distintas fases de la investigación en diferentes niveles.

En efecto, los resultados de la comparación de inmediato sugieren hipótesis; o bien, en la siguiente fase, pueden ser elementos de comprobación o desaprobación para determinada tesis.

## **2. Sistema de Certificación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior.**

---

### ***2.0. Introducción.***

Considerando que a partir del uso de los indicadores de calidad que la FIMPES incluye en su Sistema Acreditador, se obtienen en este trabajo las lecturas del comportamiento de las variables internas en uso; variables con la similitud que exige la aplicación del método comparativo, se sientan las bases de la contrastación de los dos períodos de tiempo en cuestión (1996-97 y 2003), se sugiere pertinente y necesario para efectos de validación, exponer el sistema citado describiendo en términos generales, la mecánica de aplicación en las IES particulares.

### ***2.1. El Concepto de Calidad.***

En el sistema de certificación aprobado por la Vigésima Segunda Asamblea Ordinaria de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), como medio para determinar la calidad de las instituciones que solicitan su ingreso a la asociación y la permanencia de las ya afiliadas, se considera que la calidad educativa, dentro del marco de la educación superior, debe medirse en términos del logro de las metas y objetivos establecidos por cada institución, debido a que esto implica:

El esfuerzo de una comunidad institucional (académicos, administradores, alumnos, ex alumnos, etc.) comprometida con su entorno social.

Un proceso continuo de auto evaluación, en el que se reflexiona y actúa en relación a la información obtenida. (FIMPES, 1992)

Cabe aclarar que la naturaleza de los indicadores usados en este auto-estudio fue seleccionada descartando a otros, debido a que:

La certificación basada en índices cuantitativos de las instituciones o programas, se reducen a aceptar una medida de conformidad con modelos externos, los cuales, en muchos casos, no toman en cuenta las peculiaridades que distinguen a las diferentes instituciones en nuestro país. (Arredondo, 1992)

Las respuestas a cuestionarios con los que se intenta describir cuantitativamente a una institución, además de carecer de significado, no ofrecen a la comunidad institucional, la oportunidad de:

- Reexaminar y adecuar sus propósitos a la demanda social.
- Identificar los recursos y la organización necesarios para el logro del propósito.
- Asegurar razonablemente que puede cumplir con su oferta educativa, y
- Considerar que las posibilidades en el futuro, están estrechamente vinculadas a la necesidad de actuar en el presente.

## **2.2. El Autoestudio.**

La estrecha relación entre los elementos externos e internos, y lo apropiado de éstos en el proceso educativo, constituyen en el sistema de certificación FIMPES, el objeto de auto análisis (autoestudio) y evaluación.

Aunque pareciera quedar claro el párrafo anterior; en lo relativo a la consideración de la información que se recaba de elementos externos, me parece necesario redundar; para el efecto que espero de este trabajo, en que el uso de lo “externo” en el proceso de diagnóstico y auto evaluación de una institución de educación superior, refiere a detectar y atender las demandas de la sociedad, en torno a la formación de cuadros de profesionales, con los perfiles y capacidades requeridas para responder a esas

demandas. Es decir, esos elementos externos que exige considerar el proceso educativo.

En relación al elemento interno o recursos con los que debe contar una institución, el sistema establece una serie de indicadores, los cuales por consenso de expertos académicos, se consideran como requisitos mínimos para el logro de un proyecto educativo de calidad. (Carrión, 1987)

El autoestudio por lo tanto, consiste en un proceso mediante el cual la comunidad institucional: reexamina y evalúa su misión o propósito, establece lo adecuado de sus recursos de acuerdo a las áreas y los indicadores establecidos, formula recomendaciones que permitan a la institución cumplir con éstos, y proporciona a la FIMPES, mediante el reporte de los resultados, la información indispensable para que por parte de la Federación, se emita el mejor juicio posible acerca de la certificación. (FIMPES, 1992)

Además, los resultados obtenidos vía este proceso, deben representar y de hecho representaron para la Universidad Cristóbal Colón, una importante fuente de información, que le permitió establecer en un plan visionario su quehacer y devenir. En otras palabras, le permitió la optimización de los servicios educativos que ofrece.

### **2.3. Organización.**

Las actividades de los comités responsables de llevar a cabo las tareas del autoestudio, son coordinadas por un comité directivo, el cual a su vez es coordinado por el director del autoestudio y/o el coordinador del comité directivo.

Este comité directivo, es responsable de la dirección general del autoestudio; es decir, de su planeación, supervisión, compilación de datos y elaboración del reporte final. Este comité puede estar constituido por un representante de cada uno de los estamentos o sectores de la institución, o por los coordinadores de los comités

principales del autoestudio. Por lo anterior, el número de miembros dependerá del tamaño de la institución.

Las tareas y responsabilidades de este comité directivo son:

- Planear, dirigir, organizar, controlar, asistir y facilitar todas las tareas.
- Desarrollar con el coordinador del comité respectivo, los formatos de redacción y edición.
- Orientar a los coordinadores de los comités.
- Promover la comunicación entre comités.
- Coordinar y facilitar la obtención de datos.
- Intervenir y resolver cuestiones de jurisdicción, asignación o procedimiento.
- Comunicar a los miembros de la institución, acerca del avance y resultados del autoestudio.
- Mantener contacto con FIMPES y hacerse responsable de los reportes que requiera la Federación.
- Revisar los reportes de los comités.
- Revisar el primer reporte y someterlo a la consideración de las autoridades institucionales. (FIMPES, 1992)

#### **2.4. Comités Principales.**

Estos comités son los responsables de llevar a cabo el autoestudio, Se sugiere un comité por cada una de las áreas para las cuales la Federación establece estándares mínimos. Cada comité es supervisado por un coordinador. Los comités principales son: filosofía institucional; propósitos, planeación y efectividad; normatividad, gobierno y administración; programas educativos; personal administrativo, de servicio, técnico y de apoyo; apoyos académicos; servicios estudiantiles; recursos físicos; recursos financieros; estudiantes; personal académico; y editorial. (FIMPES, 1992)

## **2.5. Calendarización.**

El autoestudio comprende varias etapas y sub-etapas para su desarrollo, las cuales deberán guiar las actividades del trabajo.

Al recibir la notificación del inicio del autoestudio, la autoridad responsable de la institución, nombrará y reportará a la FIMPES los nombres de: el director del autoestudio, y los coordinadores de los comités principales.

Las tareas del autoestudio se inician con la visita de un representante de la FIMPES, generalmente en enero del primer año calendario, este representante se reúne con las autoridades institucionales, el director del autoestudio, el comité directivo, y con los coordinadores de los comités principales con el objeto de explicar el proceso y aclarar dudas. Este representante apoya a la institución durante el autoestudio, y acompaña al equipo visitador en la etapa de validación.

(FIMPES, 1992)

El comité directivo desarrolla una propuesta en la que se incluye un calendario y un programa general de trabajo, los comités principales desarrollan los propios, considerando el programa general.

Durante la primera parte del año calendario de inicio, el comité directivo organiza y planea el autoestudio. Los comités de propósito institucional y de efectividad, deben constituirse e iniciar actividades durante este período. Los otros comités principales generalmente realizan sus tareas, durante la segunda mitad del primer año.

En junio del primer año, el comité directivo somete a la FIMPES una propuesta del programa de trabajo a desarrollar por la institución, para llevar a buen término el autoestudio. Esta propuesta es utilizada como manual interno y sirve de guía a los comités principales sobre las actividades a llevar a cabo.

Durante la primera parte del segundo año calendario, los comités principales reportan al comité directivo los resultados de su trabajo. Un reporte del avance es sometido a la consideración de la FIMPES.

En la segunda parte del segundo año, se revisa lo reportado por los comités principales, se edita, imprime, y seis semanas antes de la llegada del equipo visitador, el reporte final es enviado a la FIMPES y a cada uno de los miembros del equipo citado. Este equipo visita la institución generalmente durante el período de febrero a mayo, del tercer año calendario. Aproximadamente seis semanas después de la visita del equipo, la institución recibe el reporte de este comité con las recomendaciones que resulten.

En octubre primero del tercer año calendario, la FIMPES recibe la respuesta de la institución a las recomendaciones señaladas por el equipo visitador. Al término de ese año, la FIMPES comunica a la institución su decisión. Podrán requerirse a la institución reportes de seguimiento que deberán ser sometidos a consideración de la Federación, en el lapso de junio a diciembre del año siguiente a la reafirmación.

## **2.6. *El Reporte.***

Los resultados del autoestudio, se describen en términos cualitativos y cuantitativos, en el orden y numeración de las áreas a evaluar. El reporte debe incluir, propuestas de solución a las diferencias encontradas, entre lo que establece cada indicador, y la realidad institucional. Las propuestas de solución, una vez aprobadas por las autoridades universitarias, se integran a los planes institucionales de superación a corto, mediano y largo plazo. (FIMPES, 1992)

Los reportes parciales mencionados integran, en su conjunto, el reporte del autoestudio institucional que sirve al comité visitador de la FIMPES para validar las condiciones institucionales. Durante la visita (evaluación de pares), el equipo visitador (grupo de académicos provenientes de instituciones afiliadas a la FIMPES, coordinado por un

rector) valida lo reportado mediante la revisión de documentos oficiales, cuestionarios, datos, entrevistas, etc. El comité mencionado elabora un reporte en el cual se describen los resultados de la visita. En los casos en que la validación, confirma lo contrario a lo que reporta la institución en el autoestudio, los miembros del comité formularán recomendaciones y sugerencias. (FIMPES, 1992)

El reporte del equipo visitador, es turnado al comité evaluador (grupo de rectores de instituciones afiliadas a la FIMPES) quien emite un juicio y comunica a la institución los resultados de la visita, formula recomendaciones y determina la certificación, algunos estatus diferentes, o la no certificación.

## ***2.7. Proceso de Validación.***

La validación por el equipo visitador de la FIMPES, además de constituirse en el testimonio externo del esfuerzo institucional, contribuye a reforzar la responsabilidad que la institución contrae, al aceptar participar en este proceso de mejoramiento educativo. El equipo integrado por académicos provenientes de diferentes instituciones afiliadas a la FIMPES, con una probada honestidad e imparcialidad, elabora un documento en el que señala el grado de correspondencia entre lo reportado por la institución, y lo recopilado durante la visita.

Este documento, y lo reportado por la institución, sirven de base para la emisión del dictamen oficial.



## **2.8. Bibliografía del capítulo.**

- Arredondo V. (1992), La Estrategia General de la Comisión Nacional de Evaluación: Resultados Preliminares. México, SEP/ Conaeva.
- Carrión, C. (1987), Una propuesta metodológica para la evaluación de instituciones de educación superior. Revista de la Educación Superior. 1987.
- FIMPES (1992), Manual del Proceso para la aplicación del Sistema Acreditador, México.

### **3. Diagnóstico Institucional 1996-1997.**

---

#### **3.0. Introducción.**

Del análisis del documento “Universidad Cristóbal Colón”. Autoestudio 1996-1997” anexo, retomaré aquéllos datos relevantes y significantes; persiguiendo con ello evidenciar la situación de la institución en ese período de tiempo, y más puntualmente datos que refieran suficientemente, el estado de las variables oferta académica, instalaciones, y eficiencia operativa.

Aún cuando el documento en cuestión, describe a detalle lo concerniente a 11 indicadores de calidad; de acuerdo a lo que señala el Manual del Proceso para la Aplicación del Sistema al que me refiero con anterioridad, sólo me limitaré a aquéllos (sin ser excluyente de los datos en general) que por la información que proporcionan en términos de recomendaciones; definidas estas posterior a un análisis que determina fortalezas y debilidades, cumplen con hacer evidente el comportamiento de las variables en estudio.

Así, los indicadores de calidad a los que me referiré son:

- Propósitos, Planeación y Efectividad
- Programas Educativos
- Personal Académico
- Apoyos Académicos, e
- Infraestructura y Recursos Físicos

De cada uno citaré su situación, y las recomendaciones que procedieron en cada caso, buscando sentar las bases para futura contrastación.

### **3.1. Evaluación del indicador Propósitos, Planeación y Efectividad.**

El resaltar primero este indicador en la evaluación diagnóstica en este trabajo, traduce la intención de evidenciar una condición importante, por cuanto a que esta se constituye en el punto de partida para comprobar la hipótesis. Es decir, la utilidad de este diagnóstico en particular es tal, que dictamina la ausencia de la Planeación Estratégica, aún cuando en el momento de la evaluación, existían procesos sistemáticos de planeación institucional.

Dando por sentado, que los propósitos se constituyen en el punto de partida de todo proceso de planeación de la naturaleza que sea; ya que se establecen como los orientadores de toda acción a futuro, los hago parte de la planeación. Está claro, que si de principio éstos no existen, o no están claramente definidos ni identificados, difícilmente cumplen con el rol ya citado, y por tanto se justifica su revisión y análisis por separado. Así, si se detecta alguna falla al respecto, el plan por muy sistemático y oficial que sea, no orientará la gestión, y si lo hace conducirá a las instituciones a destinos desconocidos y por lo mismo peligrosos. En resumen promoverá el accionar deficiente; es decir, las tareas y el tiempo invertido en ellas, no tendrían sentido ni utilidad. De tal modo que, la eficiencia operativa; otro aspecto a evaluar por este indicador, da cuenta del estado de la tercera variable interna en estudio.

La primera obligación en torno a la valoración de este indicador, establece que la institución debe contar con propósitos claramente establecidos, cuando ha definido sus programas educativos, y los segmentos que debe servir. Se espera además, que estos propósitos sean congruentes con los fines de la educación superior, y compatibles con los principios de la FIMPES. ( Autoestudio 1996-1997. Debe 1, pág. 25)

Para determinar que la declaración de propósitos se describan en los programas educativos, el comité procedió a revisar el Reglamento de Régimen Interior, el que en su Título Preliminar, artículo 3, se enuncian los programas educativos que ofrece la institución, tanto a nivel licenciatura como posgrado, incluyendo su registro de validez

oficial, clave del programa y la fecha de los mismos. La población a la que la institución debe servir se describe en el inciso a) de esa misma declaración de propósitos; la que señala, que la institución tiene como fin ofrecer un servicio universitario que responda a las inquietudes de superación de la comunidad veracruzana, y que contribuya a cubrir las necesidades que México demanda.

Para verificar si existe una compatibilidad de los propósitos de la institución con los fines de la educación, el comité revisó la Ley General de Educación, comparando los fines ahí contenidos con los establecidos por la institución, encontrando que son congruentes, así los comparó también con los fines de la FIMPES, contenidos en su Acta Constitutiva, con el mismo resultado.

Otra exigencia por cuanto hace a los propósitos, establece que la institución debe cerciorarse que la comunidad académica los conoce. (Ibidem. Debe 3, pág. 29)

Para constatar que la institución cumple con esta obligación, el comité visitador recabó la información pertinente, de la revisión de los siguientes documentos: instrumento de evaluación docente, resultados de la encuesta aplicada por los miembros del comité responsable de evaluar el indicador filosofía institucional, y los procedimientos de inducción de profesores y alumnos de nuevo ingreso.

Posteriormente y en base a la información obtenida, el comité concluye que la institución cuenta con mecanismos formales que aunque no expreso elaborados para ello, le permiten verificar si su comunidad académica conoce sus propósitos, a partir de un proceso de reconocimiento y comunicación de los mismos, entre profesores, alumnos y en general toda la comunidad universitaria.

Por otra parte se considera pertinente señalar, que los resultados de la encuesta aplicada por el comité de Filosofía Institucional, señalan que de un total de 70 profesores encuestados, el 61.4% señaló que le fueron explicados la misión y fines institucionales en la inducción recibida al momento de incorporarse a su planta docente.

Otra obligación que establece el sistema acreditador referente a propósitos, señala que en la concepción de los mismos, debe participar la comunidad académica; es decir, directivos, órganos de gobierno, investigadores, maestros y alumnos. (Ibidem. Debe 4, pág. 30)

El comité constató, que para tal efecto, se llevaron a cabo reuniones con representantes de cada uno de los sectores de la comunidad universitaria; siendo estas: Consejo de Gobierno, Directores, Jefes de Departamentos, Jefes de Academias, y representantes del Comité estudiantil. Como resultado de estas reuniones los propósitos se reelaboraron y quedaron aprobados por el Consejo de Gobierno el 15 de Abril de 1997.

Otra obligación a cumplir que el sistema establece, es que debe existir congruencia entre los propósitos y las acciones educativas, administrativas y promocionales de la institución. (Ibidem. Debe 5, pag. 31)

Para verificar el cumplimiento de esta obligación el comité consideró necesario llevar a cabo un análisis de la Normatividad Institucional con vigencia a julio de 1996; específicamente el Reglamento de Régimen Interior, concluyendo que todas las acciones emprendidas por la institución, son congruentes con los propósitos declarados.

Resultado del diagnóstico; por cuanto hace a los propósitos, la Federación recomienda a la institución, formalizar su difusión sistemática, y el establecimiento de políticas e instancias que procuren su revisión periódica, así como los procedimientos necesarios para ello.

Por otro lado, hace constar que la institución cuenta con propósitos sólidos, definidos, y acordes con lo que marcan las leyes emitidas por la Secretaría de Educación Pública, así como con los propósitos de la FIMPES, declarados en su acta constitutiva.

La exigencia siguiente ya refiere a la planeación, y establece que la institución debe tener establecido un proceso formal y organizado de planeación, que le permita alcanzar sus propósitos. (Ibidem. Debe 6, pág. 35)

Para efectos de verificar el cumplimiento de esta obligación, el comité procedió a revisar documentos que sustentan los procesos de planeación, y a llevar a cabo entrevistas con el Director General de Investigación y Desarrollo, y la Jefa del Departamento de Planeación.

Los documentos recopilados para efectos de revisión son: Fundamentación y Descripción del Proceso de Planeación, ciclo 1996-1, y Líneas de Trabajo y Principales Acciones para los ciclos agosto 1996, julio 1997.

Los directivos entrevistados, coincidieron en señalar que el método para definir planes institucionales, se definió en el ciclo agosto-diciembre de 1995, fecha en que se crea la Dirección General de Investigación y Desarrollo dentro de cuya estructura se ubica el departamento de planeación. El comité revisó por tanto el método citado, y constató que este busca ser participativo y analítico, y parte de la ponderación de fuerzas y debilidades internas, así como de los retos del contexto. Sin embargo, evidenciando la naciente cultura sobre planeación en la institución, el mismo documento define las etapas de elaboración e integración de los planes institucionales, de la siguiente manera: preparación de informe, sesión de informe, sesión de análisis, sesión prospectiva, y sesión integradora.

Se justifica el citado documento en su introducción, en términos de cubrir las actividades de programación y evaluación operativa, y contar con elementos que permitan generar un proyecto educativo a largo plazo.

El siguiente requisito a cumplir establece que la planeación, debe tener como producto un plan de desarrollo institucional; en función de la filosofía y los propósitos

institucionales, y una planeación estratégica y operativa que incluya programas observables y medibles. (Ibidem. Debe 7, pág. 37)

Para verificar el cumplimiento de lo anterior, el comité entrevistó al Rector y a la Jefa del Departamento de Planeación, además revisó el Ideario Institucional, el Proyecto Educativo trienio 1988-1991, los Planes Institucionales de los períodos 1996-2, 1997-1, así como el Documento preliminar del Plan de Desarrollo Institucional correspondiente al período 1997-2002.

A partir del análisis de la información recabada, el comité constató que existe evidencia de un plan de desarrollo institucional que abarcó el período 1988-1991 pero, por razones coyunturales no se le dio continuidad. Dada la limitante anterior, el comité procedió a revisar el Plan de desarrollo Institucional 1997-2002, y de acuerdo a comentarios de la Jefa del Departamento de Planeación, éste documento parte de la información que el análisis de un conjunto de variables proporcionó en el corto y largo plazo, para plantear líneas estratégicas de acción. Así, se definen a partir de estas líneas, objetivos, programas, y metas observables y medibles.

Por lo tanto, el comité concluye, respecto a la existencia de planeación estratégica, que aunque no existe un documento oficial explícito al respecto, se reconocen en éste documento elementos estratégicos; es decir, fortalezas, debilidades, oportunidades, pero no se encontraron identificados los riesgos probables actuales y futuros.

De lo anterior, reportado por el comité, se puede asumir que la planeación que se llevó a cabo en la generación de ese plan de desarrollo, sólo contempló condiciones internas, dado que no se identificaron riesgos. Es evidente por tanto, que no se recopiló información del contexto, ya que si este hubiera sido el caso, no sólo se hubieran identificado las oportunidades, sino también los riesgos. Planificar en base sólo a oportunidades del contexto, y condiciones internas sin asumir los riesgos probables, establece una condición cercana, pero ciertamente parcializada de la visión de futuro. Y, así fue suficiente para orientar las acciones y alcanzar los objetivos; probablemente

dijera Ansoff, ("La Dirección Estratégica en la práctica empresarial".1997) debido a que se asumieron los riesgos y las oportunidades sobre la base de la naturaleza (en ese período de tiempo) poco cambiante del entorno.

Refiriéndose a la Planeación en específico, además de lo ya señalado, la Federación recomienda que la Planeación Estratégica que se genere en la institución a futuro, debe contemplar los elementos de riesgos y oportunidades presentes y futuros que el entorno contenga; y que, se elabore un manual que explique lo que implica planear, ejemplificando para ello los diferentes niveles de la planeación. Lo anterior, debido a que el diagnóstico reveló, al revisar los planes institucionales, que con frecuencia se confunden los objetivos con las actividades.

Cabe a continuación, reiterar el hecho relativo a la escasa cultura que sobre el ejercicio de planeación, mostraba la institución en ese tiempo. Ya que aún cuando existían planes institucionales, y en su elaboración como debe ser, se tomaba parecer a toda la comunidad educativa, la ausencia del conocimiento que se requiere para la elaboración de un plan, establece como primera consecuencia evidente la confusión entre objetivos y actividades, y otra consecuencia menos evidente, pero por lo mismo más importante, la imposibilidad de la evaluación para cumplir con la retroalimentación, adecuada y oportuna.

Por lo que corresponde a la efectividad, otro requisito a cumplir dentro de este indicador, establece que la institución debe contar con medios que le permitan evaluar en qué medida y forma se están cumpliendo con los propósitos, a partir de una retroalimentación continua. Debiendo contar con documentación que muestre los esfuerzos institucionales para medir la efectividad. (Ibidem. Debe 14, pág. 43)

Para verificar el cumplimiento de esta obligación, el comité realizó un análisis del Reglamento de Régimen Interior, de la propuesta del Proceso de Planeación ciclo 1996-2, de los documentos; Perspectiva Global de la Evaluación y Planeación 1996, y Planeación Institucional Agosto 1996, Julio 1997, también se llevaron a cabo entrevistas



con Rectoría, Direcciones Generales y Jefes de Departamento de Planeación y Didáctica.

De la información obtenida, el comité concluye que la institución cuenta con documentación que registra los esfuerzos y así da cuenta de la eficiencia operativa. Cada Dirección General, avala la existencia de procesos y documentación que los evalúa puntualmente.

También recomienda, al referirse a la efectividad institucional, ajustar el proceso de toma de decisiones, al de planeación evaluación. Es decir, las decisiones deberán tomarse en función directa al resultado de la confrontación entre lo planeado y lo realizado. Es obvia y obligada esta recomendación partiendo de lo comentado; es decir, si la retroalimentación no reorienta a la toma de decisiones, la operación institucional deja de ser efectiva, ya que no tiene ninguna relación con lo planeado.

### ***3.2. Evaluación del indicador Programas Educativos.***

Los programas educativos que constituyen la oferta de la Universidad Cristóbal Colón, en el tiempo en estudio son; trece licenciaturas, tres maestrías; dos de ellas en convenio con otras instituciones educativas, y diversos programas de educación continua.

Tomando como base la clasificación de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), los programas de licenciaturas pertenecen a cuatro áreas de estudio; ciencias agropecuarias, ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades, e Ingeniería y Tecnología.

Los programas de maestría corresponden al área de ciencias sociales y administrativas, y específicamente a la de administración; siendo estas, maestría en Administración, en Finanzas y en Impuestos.

El estudio del comportamiento de la primera variable interna crecimiento para los efectos buscados en este trabajo, obliga a revisar lo reportado por este indicador de calidad; no sólo desde la consideración del número de programas que integran la oferta académica institucional, sino también aspectos que refieren a su calidad; es decir, estructura y actualización, diseño, profesorado, métodos de enseñanza y apoyos para la operación.

La primera obligación a cumplir al respecto de los programas de estudio, establece que los programas de licenciatura y posgrado, deben guiarse y estar fundamentados en objetivos educativos congruentes con los principios y misión. (Ibidem. Debe 1, pag. 79)

Con el objeto de verificar si los objetivos y perfil de egreso de los programas de licenciatura y maestría, son congruentes con los principios y misión institucionales, se identificaron los elementos esenciales de dichos principios, a partir de los cuales se analizaron los objetivos y perfiles de egreso. El resultado de este análisis, dejó claro que los programas de licenciatura y posgrado, retoman en sus objetivos y perfiles de egreso los principios que orientan el quehacer educativo de la universidad. También se constató que los diseños curriculares de las licenciaturas que se han reestructurado a partir de 1993, incluyen una línea denominada de “formación humanista”, la que tiene como objetivo la enseñanza de valores inspirados en el humanismo cristiano, fundamentación ideológica del modelo educativo de la institución.

La siguiente obligación a cumplir, establece que la institución debe contar con una publicación que incluya los planes y programas de estudio, así como el perfil de egreso de las carreras. (Ibidem. Debe 2, pág. 80)

El comité dictaminó que la institución no cuenta con una publicación única que a manera de catálogo contemple los elementos que la obligación citada especifica. No obstante lo anterior, el comité encontró que la institución dispone de folletos promocionales que describen cada programa educativo de licenciatura y posgrado.

Para efectos de constatar el cumplimiento de la obligación citada en estos folletos, el comité revisó 15 folletos promocionales de licenciaturas y 3 de maestrías, editados en el año 1996. Como resultado de la revisión, el comité encontró que la totalidad de estas publicaciones incluyen el objetivo del programa, el perfil de egreso, y la relación de materias que conforman el plan de estudios.

Sin embargo, el comité señala que en cada folleto se detectaron algunas variantes en el manejo de los objetivos y del perfil de egreso. Relativo a los objetivos de cada programa, el 33.3% de los folletos lo reproduce del documento oficial, de manera textual, el 50% lo adapta, respetando el sentido original, y el 16.6% presenta un objetivo diferente al oficial, señalado en el plan de estudios. Por lo que se refiere al perfil, el 75% de los folletos presenta una versión adaptada del perfil de egreso oficial, y el 25% restante lo retoma textualmente, lo plantea diferente al oficial o no se incluye en el plan de estudios.

Los programas de maestría, los folletos de las maestrías en Administración, Finanzas e Impuestos contienen los objetivos y lista de materias, pero el perfil de egreso sólo lo incluyen los folletos de las maestrías en Finanzas e Impuestos.

La siguiente obligación a cumplir, establece que las características de los estudiantes a quienes se dirige cada programa, constituyen los supuestos de los que parte la construcción del currículo respectivo, por tanto, en todos los programas que imparte la institución, deben estar claramente determinadas. (Ibidem. Debe 1, pág.81)

Con el objeto de constatar las características personales, académicas y psicológicas de los estudiantes a quienes se dirige cada programa, se revisaron 21 planes de estudio de licenciatura. Ninguno cuenta con el perfil de ingreso de los aspirantes; sólo se establece como requisito mínimo de admisión, estudios completos de bachillerato o equivalente, que en un sentido amplio no cubre apropiadamente lo relativo a características académicas.

Otra exigencia a cumplir relativo a este indicador, específicamente por lo que se refiere a estructura y actualización de los planes y programas, establece que la institución debe demostrar que se han realizado los estudios para sustentar la evaluación y diseño curricular cada 5 años como lo indica la SEP (Secretaría de Educación Pública). (Ibidem. Debe 1, pág. 87)

Para efectos de constatar lo anterior, el comité entrevistó al responsable del Departamento de Didáctica, quien señaló que la metodología para la construcción de marcos referenciales está en período de prueba, por lo que hace a la metodología para la estructuración académica de los planes, comentó que no existe un documento que describa la metodología para la construcción de los planes de estudios, sólo existen apuntó, documentos prescriptivos de los aspectos que se deben definir o especificar, en particular para el llenado de formatos oficiales.

Relativo al profesorado, métodos de enseñanza y apoyos a la operación del programa; otra exigencia específica sobre este indicador, señala que un programa educativo puede ser desarrollado en forma satisfactoria si en su diseño están señalados, con toda claridad las características de los recursos que son necesarios para la operación del mismo; es decir, profesorado, personal auxiliar, espacios (aulas, talleres y laboratorios, etc.), recursos informáticos (bibliográficos, hemerográficos, computacionales, etc.), y didácticos. (Ibidem. Debe 1, pág. 91)

En relación al profesorado, el comité al revisar los planes de estudio, encontró que sólo uno contiene especificaciones relativas a la profesión, grado académico, experiencia laboral y docente mínima requerida, que debe cumplir el profesorado para impartirlos. Sin embargo, se cuenta con perfiles docentes por asignatura y carrera de licenciatura y posgrado, en la normatividad institucional; específicamente en los artículos 13 y 28 del Reglamento General de Profesores, y en el artículo 31 del Reglamento General Académico del Posgrado.

El comité además dictaminó que no existen planes institucionales que prevean la dotación de los recursos humanos, técnicos y físicos necesarios para operar los programas; sin embargo observó, que los directores de licenciatura gestionan los recursos físicos, informáticos y didácticos para la operación de sus licenciaturas, antes y durante el proceso de implantación de sus planes de estudio.

La ausencia de una planeación institucional que guíe este proceso, ha propiciado que algunas licenciaturas funcionen sin la totalidad de los recursos que requieren para su operación eficiente. Tal es el caso de Ingeniería Industrial y de Psicología, que recientemente se les dotó de su laboratorio.

Otra exigencia en términos de los programas académicos, establece que la institución debe comprobar que en su diseño se definan claramente las experiencias de aprendizaje y acciones que llevarán a cabo los profesores y alumnos, para alcanzar los objetivos de los mismos. (Ibidem. Debe 2, pág. 95)

Para constatar la especificación de métodos de enseñanza y experiencias de aprendizaje en los planes y programas de estudio de licenciatura, maestría y en cursos de educación continua, el comité revisó los planes y programas de cada nivel, y se obtuvo la siguiente información: en los planes y programas de estudio de licenciatura, únicamente se describen las actividades que el alumno debe llevar a cabo para obtener el conocimiento; es decir, las experiencias de aprendizaje, pero no se citan los métodos de enseñanza; ya que en los formatos oficiales (SEP) a llenar para efectos de obtener el registro, no requieren esta especificación. Sin embargo, se encontró que la institución cuenta con un formato denominado Avance Programático; que todos los profesores deben presentar a los Directores al iniciar los cursos, que sí contiene la descripción de las actividades de enseñanza a desarrollar por el profesorado.

En cuanto a la Maestría en Administración, y el Diplomado en Docencia Universitaria, sus programas sí contemplan los métodos de enseñanza y experiencias de aprendizaje.

Otra obligación a cumplir, establece que la institución al diseñar los programas educativos, debe describir también las actividades de evaluación que se llevarán a cabo para controlar la calidad de los mismos. Las evaluaciones deben abarcar a los docentes y estudiantes. (Ibidem. Debe 1, pág. 97)

Ante lo anterior, el comité procede a verificar si están explícitas las formas, momentos y criterios de evaluación de los aprendizajes, docente y curricular en los planes de estudio, y la realización de acciones a partir de los resultados.

Así, constató que ninguna de las propuestas de diseño curricular cuenta con los requisitos citados, no obstante, encontró que la institución cuenta con regulaciones que orientan los procesos de evaluación, y lleva a cabo acciones conducentes a mejorarlos a partir de los resultados obtenidos. Por lo que hace a la evaluación docente, el comité constató que la institución cuenta con un documento que describe el sistema de evaluación docente, y la regula en el artículo 8 del Reglamento General de Profesores vigente. Relativo a la evaluación de los aprendizajes, el comité al revisar los programas de licenciatura, de maestría, y los de educación continua identificó que en todos existe un apartado que especifica estrategias varias a través de las cuales se evalúa al aprendizaje del alumno. Cabe mencionar, que la evaluación de los aprendizajes se contempla en el Reglamento de Régimen Académico y Escolar, en sus capítulos II y III.

Otro aspecto a evaluar por el sistema de acreditación en torno a los programas educativos, es el relativo a la investigación, y así establece que los programas de investigación que deben desarrollarse en las instituciones de educación superior son cuatro tipos: Tipo I, programas de investigación científica, básica o aplicada, y de investigación tecnológica. Tipo 2, investigación institucional desarrollada para apoyar los procesos de planeación. Tipo 3, investigación educativa a cargo del personal académico, destinada a apoyar la docencia. Y Tipo 4, a cargo del personal docente, para apoyar las investigaciones que realizan los estudiantes para cumplir los requisitos de los planes de estudio. (Ibidem. Debe 1, pág. 103)

El comité procedió a constatar la existencia de programas de investigación en los cuatro tipos señalados, y dictaminó que en la institución; tanto en licenciatura como en posgrado, no existen programas y actividades de investigación, sólo encontró que en algunas licenciaturas se lleva a cabo investigación, de manera aislada en dos tipos de los cuatro obligados.

Otra exigencia a cumplir relativa a investigación, establece que todos los programas de investigación deben contribuir al cumplimiento de la misión institucional, y disponer de mecanismos que le permitan evaluar eficazmente la calidad de cada proyecto. Así, las instituciones de educación superior deberán contar con un plan rector de investigación. (Ibidem. Debe 1, pág. 105)

El comité procedió a constatar la existencia de un plan rector de investigación en la institución, y dictaminó que aún cuando se identificaron algunas experiencias de investigación aisladas; como se señaló anteriormente, no existe un plan rector de investigación.

Con base en los resultados de la evaluación, el comité hace las siguientes recomendaciones y sugerencias:

Establecer disposiciones reglamentarias que regulen los procesos de diseño curricular, buscando el equilibrio adecuado entre los cursos de formación integral (curriculares y co-curriculares) y los que son propios de la profesión, para evitar la saturación de horas clase en los diseños.

Diseñar un marco psicopedagógico, congruente con el Ideario y Filosofía Institucional, en el que se plasme el concepto de educación integral de la institución, y los procesos de construcción de curricula.

Elaborar un documento que contenga el marco normativo general, que regule los procesos de investigación institucional, en el que se deberán agregar y precisar los

mecanismos de evaluación que garanticen su efectividad. Este documento deberá formularse considerando los cuatro tipos de investigación requeridos por la Federación, para efectos de la certificación.

Otro de los resultados del diagnóstico que se sugiere corregir; por lo que incide en la calidad de los programas académicos ofertados, atañe al profesorado. Se puntualiza al respecto, la conveniencia de cuidar en el proceso de selección institucional, que los perfiles correspondan a lo que cada programa requiere.

Se recomienda además como necesario, que se establezcan líneas de investigación a desarrollar por los estudiantes de los programas de maestría, para efectos de trabajos de tesis, y que se contraten en acción paralela, a profesores que puedan fungir como asesores de proyectos.

Se enfatiza por tanto la conveniencia, de que todas las acciones que se desprendan de los procesos de evaluación curricular, del desempeño docente, y del aprendizaje de los alumnos, se realicen de manera formal y estructurada, a fin de conocer la eficacia de dichas acciones, y garantizar la calidad de los programas educativos.

Refiriéndose a los aspectos de operación de los programas académicos, sólo se señala que sería más adecuado, que todos los requerimientos para la operación de los planes y programas de estudio, se soliciten de manera independiente a la planeación natural de las licenciaturas, y se conforme el presupuesto correspondiente.

### ***3.3. Evaluación del indicador Personal Académico.***

El hacer evidente la situación que guardaba en el tiempo en estudio, el personal académico de la Universidad Cristóbal Colón, a partir de la revisión de este indicador, lo considero obligado a partir de la obvia incidencia y participación del personal citado, en el crecimiento institucional. Es decir, me avocaré a partir de este análisis, a revisar los



otros factores que como el personal académico, garantizan en su accionar, la calidad de la oferta institucional.

El personal académico de la Universidad Cristóbal Colón, lo constituye su profesorado, el cual es el responsable de llevar a cabo funciones de docencia, de apoyo académico y de investigación.

El Reglamento General de Profesores, contempla tres tipos básicos: profesores de asignatura, de carrera, y los investigadores-docentes. Los profesores de carrera así como los investigadores-docentes; según el tiempo que dedican a la institución, se clasifican en Personal de Medio Tiempo, de Tiempo Completo A, Tiempo Completo B, y de Tiempo Exclusivo.

En el tiempo en estudio, y como resultado del diagnóstico, se establece que la Universidad cuenta con un total de 225 profesores, de los cuales 13 son de carrera, y 212 de asignatura en el nivel de estudios de licenciatura. En el nivel de estudios de posgrado, todos los profesores son de asignatura.

El profesorado está organizado en claustros; los que están subordinados a las direcciones de las licenciaturas o posgrados, y en academias; dependientes también de las direcciones de licenciaturas, las cuales son responsables de sustentar cada proyecto académico; llevando a cabo actividades de diseño curricular, investigación, seguimiento de programas, y atención a estudiantes.

Una de las obligaciones a cumplir en torno a este indicador, establece que la institución debe contar con un proceso definido de reclutamiento y selección de profesores. (Ibidem. Debe 2, pag. 120)

Para efectos de verificar el cumplimiento de esta obligación, se aplicaron cuestionarios a la Dirección General Académica, y al Jefe del Departamento de Recursos Humanos, y además se revisó el Reglamento de Régimen Interior, y el Reglamento de Profesores.

A partir de la información recabada el comité dictaminó, que aunque los reglamentos citados refieren un proceso de selección, así como concursos de méritos y aptitudes, y la intervención de una comisión creada ex profeso, no encontró ningún documento que describa el funcionamiento de estos aspectos.

Otra exigencia sobre el personal académico, establece que el número de miembros del profesorado de tiempo completo, debe ser adecuado para impartir una enseñanza efectiva, dar asesoría, propiciar actividades escolares o creativas, y permitir una apropiada participación del profesorado en el desarrollo del currículum, en el establecimiento de políticas, y en la planeación y gobierno institucional. (Ibidem. Debe 5, pág. 126)

Para constatar el cumplimiento de lo citado, el comité entrevistó a la Dirección General Académica, y revisó el documento de carga académica del ciclo 1997-1, encontrando que los profesores de tiempo completo cubrieron 51 cursos, lo que equivale al 8% del total de cursos impartidos durante el ciclo escolar 1997-1. Porcentaje muy por debajo del 50% recomendado por la FIMPES. Sin embargo, se detectaron en las Academias a 15 profesores con contrato por horas a quienes se les asignan funciones equivalentes a las de los profesores de Tiempo Completo A, B y Tiempo Exclusivo (30, 40 y 45 horas respectivamente). Estos profesores impartieron un total de 66 cursos, que representan el 11% del total.

Si se suman los porcentajes de cursos impartidos por los profesores con nombramiento de tiempo completo y los que no, sólo se alcanza el 19% del total de cursos.

La siguiente exigencia establece que el ideal de todas las instituciones de educación superior, es que todos sus profesores cuenten con un grado académico superior al del nivel en que imparten clases. Las instituciones que no lleguen a este estándar deberán cumplir con la condición de que cuando menos el 33% de los cursos que se ofrecen, deben ser impartidos por profesores que tengan grados académicos superiores al nivel

en que imparten clases, o su equivalente en experiencia profesional o académica. (Ibidem. Debe 1, pág. 127)

Para constatar el cumplimiento de la obligación citada, el comité obtuvo del Departamento de Planeación, un reporte estadístico de la distribución de cursos entre profesores con grado académico, a partir de la carga académica del ciclo 1997-1, y se detectó que prevalecen profesores con estudios de licenciatura, constituyéndose en un 71% del total, 21% con grado de maestría y 1% con doctorado. Se observó también que el 20% de los cursos de licenciatura son impartidos por profesores con grado superior; a saber, 19% con maestría y 1% con doctorado.

La siguiente exigencia establece que una institución debe asignar una carga adecuada de trabajo a su profesorado, y debe contar con un procedimiento para que la asignación de responsabilidades sea equitativa y razonable. Para lo anterior, se deberá tomar en cuenta la instrucción dentro del salón de clases, la asesoría académica, la pertenencia a comités, la asesoría a organizaciones estudiantiles, la investigación y el servicio a la comunidad. (Ibidem. Debe 3, pág. 140)

Para verificar el cumplimiento de lo citado, el comité consultó varias fuentes: El Reglamento General de Profesores, la Dirección General Académica, las Direcciones de Licenciatura y Posgrado, las cargas académicas del ciclo escolar 1997-1 y una muestra de profesores.

Resultado de lo anterior, el comité encontró que de los aspectos a considerar para la asignación de carga de trabajo al profesorado; es decir, horas clase, horas academia, horas de apoyo, horas de investigación, horas de asesoría, y otras horas como coordinación de bufetes, son distintos en todas las licenciaturas. El único aspecto que parece consistente es el relativo a horas frente a grupo, y en un menor grado las asesorías a alumnos.

Producto de la revisión de la carga académica citada, el comité observó que en el nivel licenciatura, 55 profesores tienen asignadas horas extra-clase; estos representan el 17.5% del total. Así, al sumar horas clase y horas extra clase se obtiene un total de 3126 horas de trabajo académico; de este trabajo, el 81.5% corresponden a horas clase (2256), y el 18.2% corresponde a las horas extra clase (570 horas). La mayor proporción de horas extra clase corresponde al trabajo de academias, y cada licenciatura asigna diferentes cantidades de horas para esa tarea.

La siguiente obligación a cumplir al respecto de este indicador, establece que la carga total de trabajo de un profesor, debe ser distribuida adecuadamente entre la docencia y la investigación, conforme a la misión de la institución y al documento de organización y desarrollo del personal académico. (Ibidem. Debe 4, pág. 145)

Para constatar el cumplimiento de lo indicado, el comité procedió a identificar los criterios institucionales que regulan la investigación, y a analizar el uso de las horas asignadas a llevar a cabo esta tarea, en relación con la docencia.

Los criterios que regulan la relación entre docencia e investigación, están contemplados en el Título I del Reglamento General de Profesores.

Actualmente, la institución no cuenta con investigadores docentes, y la planta de profesores de tiempo completo es de 7, no obstante, como ya se aclaró en indicador anterior, en las cargas académicas se asignan a algunos profesores horas que se destinan a la investigación, así, revisándose las cargas académicas de los ciclos escolares 1996-2 y 1997-1 se detectó en el período 1996-2 un total de horas clase de 2477, un total de horas extra clase de 675, un total de horas de 3152, y un total de horas de investigación de 122. De lo anterior; se concluye que el porcentaje de horas de investigación en relación a las horas clase es de 4.9%, el porcentaje de horas de investigación en relación con horas extra clase es de 18.1%, y el porcentaje de horas de investigación en relación con el total de horas es de 3.9%. El período 1997-1 sumó un total de 2556 horas clase, 570 horas extra clase, haciendo un total de 3126 horas, y

se sumaron 85 horas de investigación. Con estos datos se establece que el porcentaje de horas de investigación en relación con horas clase es de 3.3%, que el porcentaje de horas de investigación en relación con horas extra clase es de 14.9%, y que el porcentaje de horas de investigación en relación con el total de horas es de 2.7%.

Por lo tanto, el comité concluye que la distribución de horas de docencia e investigación por profesor, no es la adecuada; tanto que existen licenciaturas que no reportaron horas de investigación en ninguno de los dos períodos contemplados. Una licenciatura dejó de reportar horas para investigación en el período 97-1, y por último, las menos (tres) incrementaron horas en este rubro.

La siguiente obligación a cumplir, establece que la institución debe periódicamente llevar a cabo evaluaciones integrales del desempeño del profesorado, que incluya entre otros, criterios relacionados con la efectividad. (Ibidem. Debe 1, pág. 150)

Conforme la información recabada del Departamento de Didáctica, el comité encontró que la evaluación del personal docente se concibe integralmente, toda vez que involucra a diferentes estamentos participantes en el proceso educativo, y se plantean indicadores que tienen por objeto abarcar las diferentes dimensiones de la actuación de los docentes. Siendo estos; metodología didáctica, valores, profesionalismo y desempeño.

Otra condición a cumplir, establece que la institución debe demostrar que utiliza los resultados de las evaluaciones, para el mejoramiento del profesorado y de los programas académicos. (Ibidem. Debe 3, pág. 154)

El comité recurrió a los Directores de Licenciatura y al Departamento de Didáctica con el objeto de evaluar la congruencia entre los resultados de la evaluación docente, y las acciones de mejoramiento del profesorado y de los programas académicos. El grupo de Directores señaló que recurren al Departamento de Didáctica para solicitar la implementación de cursos de docencia y actualización.

El Departamento de Didáctica señaló que los resultados se aplican en la estructuración de nuevos programas, así como en la modificación y actualización de los cursos permanentes del Diplomado de Docencia Universitaria.

De una encuesta aplicada a profesores, se determinó que más de la mitad de la población consultada reconoce que los cursos de formación y actualización docente, contribuyen al mejoramiento de su práctica.

Con base en los resultados y en la evaluación, las recomendaciones relativas a este indicador; especifican que la institución deberá elaborar un Manual de Reclutamiento, Selección y Contratación del Personal Docente, en el que se establezcan las políticas y procedimientos que aseguren la contratación idónea.

Otra recomendación señala, que deberán de definirse los criterios para establecer la proporción de personal de tiempo completo y tiempo parcial, que cada programa académico requiera. Esta deficiencia determina otra recomendación a nivel global, la urgente necesidad de incrementar la proporción de personal de tiempo completo, ya que en los momentos de la evaluación, esta es poco significativa.

Al respecto, es importante aclarar que cada programa académico, debe de contar con el 33% calculado sobre horas cursos, de profesores de tiempo completo; porcentaje que dada la recomendación, evidentemente en ese tiempo, no se cumplía en la institución.

Se recomienda además, en base a los resultados, se tomen medidas para incrementar el número de profesores con grado académico superior, al del nivel en que imparten clases. Durante el autoestudio 1996-97 que nos ocupa, esta recomendación hizo evidente el esfuerzo que la institución debería de desarrollar; ya que lo debido señala al respecto, que todos los profesores deben cumplir con ese requisito.

Otro resultado genera que se recomienda a la institución, que en complemento a las disposiciones del Reglamento General de Profesores, se estructuren políticas para efecto de la asignación de carga total de trabajo de los profesores de asignatura y de carrera, congruentes con la naturaleza de cada licenciatura. Así como también, políticas que cuiden la adecuada relación entre horas docencia e investigación.

### ***3.4. Evaluación del indicador Apoyos Académicos.***

Con el análisis de este indicador a partir de los datos recabados por el autoestudio en 1996-97, ya se pretende abordar lo relativo a las instalaciones; segunda variable interna, completándose el diagnóstico con los datos que refieran la situación del indicador infraestructura y recursos físicos.

Este indicador en particular, evalúa que las universidades miembros de la federación, aseguren a su comunidad académica, que estos recursos y servicios, sean adecuados a los requerimientos de sus programas, tanto en calidad como en cantidad, y posibilidades de acceso.

En la Universidad Cristóbal Colón en el tiempo en estudio, los apoyos académicos los constituyen la Biblioteca, el Centro de Cómputo Académico, el departamento de Medios Audiovisuales, y los distintos laboratorios y talleres de las licenciaturas.

La biblioteca Dr. Segismundo Balagué S., se concibe como un apoyo a la vida académica, que persigue como fin proporcionar a su comunidad educativa y comunidad en general, los materiales y recursos de información necesarios para sustentar las actividades de docencia, investigación y difusión de la cultura propios del quehacer universitario.

La primera obligación a cumplir, al respecto de apoyos académicos, establece que la colección básica de la biblioteca debe ser suficiente en calidad y cantidad para satisfacer las necesidades de todos los programas educativos de la institución, debe

estar estructurada en relación directa con la naturaleza y nivel de los currículos, y debe incluir además de libros, otros materiales como mapas, discos, videos, microfichas, discos compactos, etc. (Ibidem. Debe 2, pág. 231)

Los servicios de la biblioteca operan bajo el Sistema Automatizado de Biblioteca de la Universidad de Colima, que se obtiene vía un convenio con esta institución educativa del sistema público, dependiente del Estado de Colima.

El acervo en ese período de tiempo, lo conforma el siguiente material; ordenado este en una Colección de consulta, una Colección general, una Colección de reserva y una Hemeroteca.

La Colección de consulta, la constituyen la bibliografía de base y consulta que cada plan de estudio establece, diccionarios, enciclopedias, anuarios, índices, tesauros, atlas, almanaques, bibliografías, manuales de colecciones, tesis y directorios.

La Colección general, está conformada por monografías, temas generales, de filosofía, religión, ciencias sociales, ciencias puras, tecnología, bellas artes, geografía e historia.

La Colección de reserva, está integrada por revistas, diarios, boletines nacionales y extranjeros, periódicos de mayor circulación del estado y nacionales.

En números, el material en general que constituye este acervo, es el siguiente:

MATERIAL	No. DE TITULOS	No. DE VOLUMENES
Libros	10500	19500
Periódicos	7	2300
Revistas	320	5500
Tesis	2032	4264
Folletos	150	
Fotografías	85	
Casetes	25	
Discos compactos	10	
Software	19	



El edificio donde se ubica la Biblioteca, tiene una capacidad instalada para atender a 110 personas. Según las estadísticas de usuarios, se atiende un promedio diario de 261 alumnos, sin considerar a otro tipo de usuarios, como profesores, personal de la institución, y pasantes.

La insuficiencia de espacio, ha ocasionado que la distribución interna de las áreas, no sea la adecuada para la prestación óptima de los servicios.

Relativo a los servicios que presta la Biblioteca, los resultados del autoestudio, recomiendan como prioritario ampliar todos los espacios, y reordenar sus servicios, para mejorar así la atención a los usuarios, y estar en posibilidades de concentrar todos los servicios de información; ya que los videos y diapositivas se encuentran bajo la responsabilidad del departamento de medios audiovisuales, y los discos compactos del Centro de Cómputo Académico.

Otra recomendación ajena a la problemática de espacios, es la que establece la conveniencia de firmar convenios de préstamo interbibliotecario con instituciones pares, como alternativa que posibilite el enriquecimiento del acervo.

Otra condición a cumplir, establece que las instituciones educativas deberán proporcionar a la comunidad educativa, servicios de computación suficientes en calidad, cantidad, pertinencia y actualidad para apoyar los programas educativos. (Ibidem. Debe 1, pág. 242)

El Centro de Cómputo Académico, es la estancia a la que le corresponde la coordinación y desarrollo de los recursos computacionales y servicios relativos, con el fin de sustentar las necesidades de los programas educativos.

El Centro de Cómputo Académico se creó en 1985, con el propósito inicial de proporcionar los recursos, servicios y materiales computacionales requeridos por la Licenciatura en Sistemas Computacionales, y los procesos de orden escolar y

administrativo de la institución. En 1990, se crea el departamento de informática con lo que se deslindan del Centro de Cómputo Académico las funciones relacionadas con la administración y de control escolar; reteniendo para sí aquéllas que satisfacen las necesidades derivadas de los programas de la Licenciatura en Sistemas Computacionales, y de las asignaturas de computación curriculares y cocurriculares, de las demás licenciaturas y posgrados, de la elaboración de trabajos y proyectos de materias de índole diversa, de la preparación de materiales que sustenten la labor docente, y de los recursos requeridos por los pasantes en procesos de titulación.

A la fecha del autoestudio 1996-97 que nos ocupa, el Centro de Cómputo Académico, tiene organizada su planta física en cinco secciones, dentro de las cuales se cuenta con el siguiente equipo:

- Área de Servicio General, cuenta con 14 máquinas y 4 impresoras matriciales. Este equipo está conectado a Internet.
- Aulas interactivas, se cuenta con tres aulas; dos equipadas con 24 computadoras, y una con 20.
- Laboratorio de Sistemas Computacionales, que cuenta con 20 computadoras y 4 impresoras matriciales.
- Área de impresión, con 2 impresoras matriciales, y 3 lasser, una a color y dos blanco y negro.
- Área de scanner, equipada con 2 scanners.

Con el fin de reducir la actividad del área general, y brindar un mejor servicio al personal docente, en diciembre de 1996, se instalaron en la Sala de Catedráticos 4 computadoras personales.

En base a los resultados y la evaluación, el comité visitador recomienda al respecto del Centro de Cómputo Académico, se tomen medidas urgentes para ampliar el área física, e incrementar los recursos informáticos (equipos y softwares especializados), a fin de mejorar los niveles de atención demandados.

Así también, señala la necesidad de definir las políticas y procedimientos para la adquisición, actualización y asignación de recursos de informática.

La siguiente condición a cumplir, se refiere a que las instituciones de educación superior, deberán proporcionar al cuerpo docente y a los alumnos los servicios y recursos de apoyo necesarios para la enseñanza y el aprendizaje. (Ibidem. Debe 1, pág. 252)

El comité constató al respecto, que existen áreas creadas para proporcionar servicios y recursos de apoyo a la comunidad académica; es decir, Medios Audiovisuales, Idiomas, Didáctica y Talleres y Laboratorios.

El Departamento de Medios Audiovisuales, nace como respuesta a la demanda creciente por parte de la comunidad académica, de apoyos pedagógicos suficientes y pertinentes que posibiliten experiencias de aprendizaje significativas.

A la fecha de la evaluación, el Departamento de Medios Audiovisuales cuenta con los siguientes materiales, equipo y servicios:

- Videoteca y Diapoteca.- Incluye 900 videocasetes, con aproximadamente 4000 programas educativos, conferencias y películas, así como 2171 diapositivas sobre temas diversos.
- Aulas Audiovisuales.- Cinco (5) espacios equipados con televisión, videocasetera, VHS, proyector de acetatos, proyectos de diapositivas, pantalla y rotafolio. Y, en general, equipo audiovisual disponible para traslado a los salones de clase.
- Area de Producción, Grabación y Edición de videos.- En esta área se graban programas especiales y eventos, y se editan videos especializados (documentales) relativos a la didáctica.
- Señal vía Satélite.- A través de la recepción de la señal vía satélite, se transmiten programas, conferencias nacionales e internacionales, y en general eventos de interés.

- Coordinación de eventos y apoyo logístico.- En esta área se proporcionan los espacios, el equipo y el material requerido, para distintos eventos internos y externos organizados por la Universidad.

El Departamento de Medios Audiovisuales para llevar a cabo el servicio que presta, cuenta con el siguiente equipo:

11 Televisores  
14 Videocaseteras formato VHS  
2 Videocaseteras formato Beta  
14 Proyectores de Acetatos  
12 Proyectores de Diapositivas  
3 Proyectores LCD  
2 Cámaras de video 8 mm.  
2 Regresadoras formato VHS  
1 Regresadora formato BETA  
1 Regresadora 8 mm.  
1 Proyector LCD profesional  
2 Pantallas eléctricas  
3 Pantallas de tripié  
11 Pantallas sencillas  
11 Rotafolios  
1 Cámara de video profesional M-9000  
1 Tripié casero

Además, para apoyo a los eventos, se cuenta con el siguiente equipo de sonido:

1 Reproductor de discos compactos  
1 Doble Deck  
2 Mezcladoras sencillas  
1 Mezcladora amplificada

3 Amplificadores  
6 Micrófonos inalámbricos  
7 Micrófonos alámbricos  
2 Micrófonos de pedestal  
22 Bocinas  
1 Computadora Lap-top

Relativos a este Departamento, los resultados y la evaluación obligan a recomendar se tomen medidas urgentes que conduzcan a mejorar la cantidad, calidad y diversidad del material videográfico y equipos. Y a manera de sugerencia, otra que refiere a ampliar y adecuar los horarios de servicio.

Los laboratorios y talleres dentro de la Universidad, son espacios dedicados a apoyar y complementar el proceso de enseñanza aprendizaje, de los alumnos de diferentes licenciaturas. Para estar en posición de cumplir con su cometido, están dotados de equipo y recursos especializados, que permiten al alumno experimentar simulaciones de la realidad de su área de estudio.

Los laboratorios y talleres activos durante el autoestudio del 96-97, son:

- Laboratorio de Radio, Televisión y Fotografía, adscrito a la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación.
- Laboratorio de alimentos y Bebidas, adscrito a la Licenciatura en Administración de empresas turísticas.
- Laboratorio de Psicología, dependiente de la Licenciatura en Psicología.
- Taller de Ingeniería Industrial, adscrito a la Licenciatura en Ingeniería Industrial.
- Taller de Computación, dependiente de la Licenciatura en Sistemas Computacionales.
- Campo Experimental Calasanz, adscrito a la Licenciatura en Desarrollo Agrícola.

Las Licenciaturas a las que están asignados los talleres y laboratorios, son las responsables de su operación, asignando para ello a un académico que se encarga; junto con el profesor titular de materias tipo, de coordinar y establecer actividades a desarrollar por los alumnos, de vigilar y administrar los recursos y equipo, y del mantenimiento preventivo y correctivo que corresponda.

Las actividades que se programen pueden ser en clase o extracurricular, siempre respetando las normas de uso del equipo y disciplina que los reglamentos establezcan.

En torno a los Laboratorios y Talleres, los resultados y la evaluación, recomiendan se tomen medidas urgentes para asegurar que los laboratorios y talleres de las licenciaturas, cuenten con la infraestructura y recursos en calidad y cantidad necesarios, para satisfacer los requerimientos de los programas académicos.

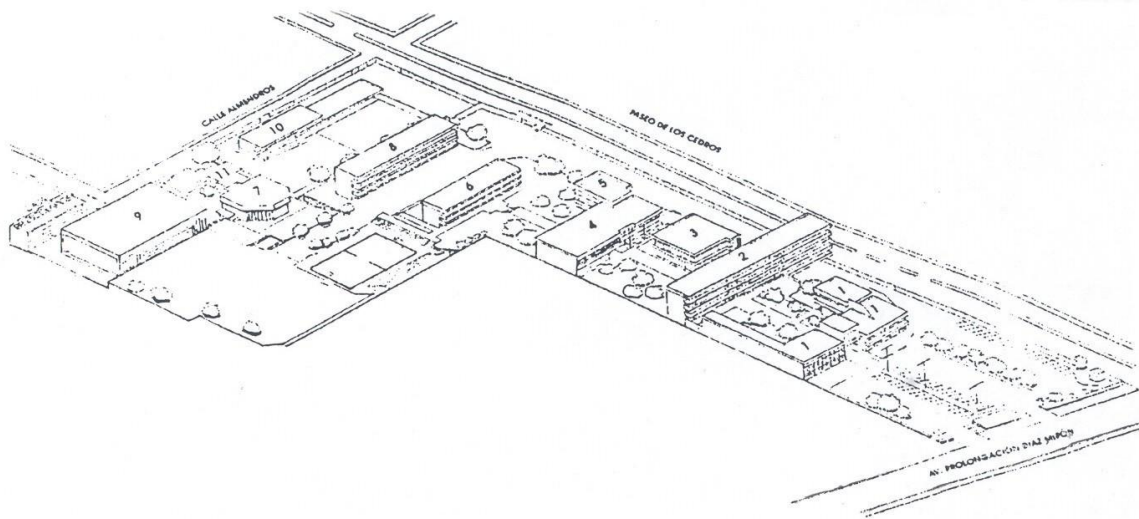
### ***3.5. Evaluación del indicador infraestructura y recursos físicos.***

Para el Sistema de Acreditación, la revisión del indicador infraestructura y recursos físicos incluye diferentes aspectos de la planta física y equipo, valorando la congruencia entre éstos y los requerimientos específicos de los programas académicos, y las demás actividades que demanden las funciones sustantivas propias de instituciones de educación superior. Por lo anterior, se constituye en otro indicador de calidad que evalúa como el anterior citado; lo relativo a instalaciones, segunda variable en estudio.

Los recursos físicos de la Universidad Cristóbal Colón, se encuentran concentrados en dos áreas; el Campus La Boticaria, y el Rancho Calasanz.

En el Campus La Boticaria, se concentran todas las actividades, y el Rancho Calasanz se destina a las prácticas de la licenciatura en Desarrollo Agrícola, y a actividades deportivas.

El Campus La Boticaria, cuenta con un total de 11 edificios, cuya distribución se muestra en el siguiente plano:



Edificio 1/ Rectoría, Direcciones, Posgrado, Sala de Consejo, Bufetes, Servicios Médicos, y Oficinas Administrativas.

Edificio 2/ Aulas, Sala de Arte, Librería, Cafetería, y Oficinas Administrativas.

Edificio 3/ Centro de Cómputo Académico, Biblioteca, y Departamento de Informática.

Edificio 4/ Aulas, Laboratorios y Talleres, Sala de Catedráticos, Capilla, y Oficinas Administrativas.

Edificio 5/ Academias, y Oficinas Administrativas.

Edificio 6/ Aulas, Salón de Exámenes Profesionales, y Oficinas Administrativas.

Edificio 7/ Auditorio Calasanz.

Edificio 8/ Salón de Exámenes Profesionales, Cafetería, Tienda Escolar, y Oficinas Administrativas.

Edificio 9/ Gimnasio.

Edificio 10/ Aulas. Edificio 11/ Laboratorios y Oficinas Administrativas.

Por lo que hace a este indicador, un primer requisito a cumplir, establece que la superficie de terreno deberá distribuirse adecuadamente entre construcciones y áreas abiertas. (Ibidem. Debe 4, pág. 307)

La superficie total del terreno del Campus La Boticaria, es de 26,507 metros cuadrados. El ese espacio, las áreas abiertas y las edificaciones se distribuyen de la siguiente manera:

<i>Terreno</i>	<i>Metros Cuadrados</i>	<i>Porcentaje</i>
Superficie total	26,507	
Edificaciones	5,242	20%
Áreas abiertas	21,267	80%

El comité visitador, en su trabajo de revisión, requirió además información relativa a la proporción que se le dedica del espacio dedicado a áreas abiertas, a jardines, andadores y estacionamientos; así, se generó la siguiente tabla:

<i>Distribución de áreas abiertas</i>	<i>Metros Cuadrados</i>	<i>Porcentaje</i>
Superficie total	21,265	
Estacionamiento	6,505	30.6%
Jardines y Andadores	13,331	62.7%
Áreas deportivas y descubiertas	1,429	6.7%

Por lo que hace a la superficie total de construcción; otro dato adicional solicitado por el comité, se determinó que ésta cubre 8,773 metros cuadrados; distribuidos de la manera siguiente:



<i>Distribución de áreas construidas</i>	<i>Metros Cuadrados</i>	<i>Porcentaje</i>
Superficie total de construcción	8,773	
Aulas, Laboratorios y Talleres	3,820	44%
Áreas deportivas techadas	1,438	16%
Áreas culturales	1,364	16%
Áreas administrativas y de servicios	2,151	25%

De lo anterior, puede concluirse que las áreas que abarcan la mayor parte de la superficie construida, se dedican a atender las funciones sustantivas de docencia y extensión; de manera que, cerca de la mitad de la superficie construida se dedica al área académica, y el espacio techado libre, se dispone para actividades culturales y deportivas.

El terreno en donde se encuentra ubicado el Rancho Calasanz, tiene una superficie total de 22 hectáreas; de las cuales 340 metros cuadrados son construidos, y el terreno libre restante, son áreas abiertas.

La siguiente obligación establece que la institución debe proporcionar condiciones de seguridad y servicio óptimo. (Ibidem. Debe 1, pág. 303)

Para verificar el cumplimiento especificado anteriormente, el comité entrevistó al Jefe del Departamento de Mantenimiento y Servicios, a una muestra de alumnos, de profesores, de personal administrativo, servicio técnico y de apoyo, realizándose además una inspección a la planta física realizada por el Bufete de la de Arquitectura.

Así, la información recabada determina que con respecto al orden y la seguridad hacia el interior del Campus, los encuestados opinan que en general son excelentes y buenas. El personal administrativo, de servicio técnico y de apoyo señaló que en el Campus universitario en general, no se han presentado casos de violencia y daño intencional a instalaciones y equipos. Estos datos se corroboraron con el Jefe de Mantenimiento y Servicios, quien afirmó que efectivamente no se han presentado casos

de violencia y daño a instalaciones y equipo, y que en promedio se presentan entre 8 y 10 casos de robos al semestre.

Otra exigencia a cumplir, establece que la institución debe desarrollar un plan que sirva para expandir su planta física, de acuerdo a las necesidades al mediano y largo plazo. (Ibidem. Debe 3, pág. 306)

Para verificar el cumplimiento de este requisito, el comité entrevistó a la Directora General de Administración y Finanzas, quien informó que la universidad no cuenta con un plan de desarrollo arquitectónico, y que las necesidades se van cubriendo conforme van surgiendo, a partir de prioridades.

La siguiente obligación establece que la institución debe contar con los tipos y modalidades de salones, laboratorios y talleres que permitan la práctica de la docencia en condiciones idóneas. (Ibidem. Debe 6, pág. 311)

Para verificar el cumplimiento de lo anterior, el Bufete de Arquitectura realizó una visita de inspección a la planta física, y el comité aplicó cuestionarios a los Directores de Licenciatura, al Jefe del Departamento de Idiomas, al Jefe del Departamento de Difusión Cultural, y a una muestra de alumnos y profesores. Resultados de estos acercamientos, se obtuvo la siguiente información: Por lo que hace a las condiciones del mobiliario, equipo, instalaciones, iluminación y ventilación de las aulas, las poblaciones encuestadas las calificaron de buenas a regulares, dada la no existencia de barandales en algunas escaleras, y dado también a que el diseño del aula es escalonado; lo que no permite desarrollar trabajos en equipo y dinámicas grupales.

Relativo a las condiciones de laboratorios y talleres, se aplicaron cuestionarios a los profesores titulares del uso de estos espacios, y a alumnos que los requieren. Así, el 62.5% de los profesores opinaron que son deficientes, por su parte los alumnos opinaron que van de regulares a deficientes en un 60.9% y de regulares a buenas en un 62.2%. En cuanto al equipamiento de los talleres y laboratorios, el 52.7% de los

alumnos encuestados afirmaron que éstos se encuentran parcialmente equipados con las tecnologías que demanda el mercado laboral, y el 62.5% de los profesores afirman que el equipamiento es deficiente para el buen funcionamiento del taller y la práctica docente.

De los resultados de la evaluación de este indicador, se señala como primera recomendación; a partir de una serie de debilidades, que en lo sucesivo, se tomen medidas para optimizar la asignación de aulas. Ya en ese tiempo en estudio, existe la preocupación por parte de las autoridades de la institución por optimizar en la medida de lo posible el uso de aulas, dada la imposibilidad de disponer de más espacios exprofeso en el Campus La Boticaria; preocupación que se genera por los equilibrios que se deben respetar, entre áreas abiertas y construidas.

Otras recomendaciones; que ponen de manifiesto el problema de espacios, refieren a que se deben incrementar el número de cubículos destinados al trabajo de las academias, y disponer urgentemente de espacios para proporcionar asesorías de tesis.

Se recomienda también, en base a lo anterior, que en lo sucesivo se lleve a cabo la planeación de los recursos físicos que cada nuevo programa académico requiera. Lo anterior, para evitar adecuaciones posteriores, y la problemática correspondiente.

Otra recomendación urgente es la que refiere a la necesidad de mejorar el equipamiento de los talleres y laboratorios, así como las condiciones en general de estos espacios.

Así, finalmente se recomienda la elaboración de un Plan de Desarrollo Arquitectónico, que señale los lineamientos a respetar en actuales y futuras concepciones de espacios.

## **4. Diagnóstico Institucional 2003.**

---

### **4.0. Introducción.**

En ésta oportunidad procede el análisis del documento “Universidad Cristóbal Colón. Autoestudio 2003” anexo, del cual retomaré como en ocasión anterior aquéllos datos relevantes y significantes; persiguiendo con ello evidenciar la situación de la institución en ese período de tiempo, y más puntualmente aquéllos que refieran suficientemente, el estado de las variables oferta académica, instalaciones, y eficiencia operativa.

Aún cuando el documento en cuestión, describe a detalle lo concerniente a 11 indicadores de calidad; de acuerdo a lo que señala el Manual del Proceso para la Aplicación del Sistema al que me refiero con anterioridad, sólo me limitaré a aquéllos que por la información que proporcionan en términos de recomendaciones; definidas posterior a un análisis que identifica fortalezas y debilidades, cumplen con hacer evidente el comportamiento de las variables en este período de tiempo.

Así, los indicadores de calidad a los que me referiré son:

- Planeación y Efectividad.
- Programas Académicos.
- Personal Académico.
- Apoyos Académicos.
- Infraestructura y Recursos Físicos.

De cada uno describiré su situación, y las recomendaciones que procedieron en cada caso, buscando completar los datos para futura contrastación.

#### **4.1. Evaluación del indicador Planeación y Efectividad.**

Aún cuando se contempla este indicador por lo que pudiera decir en específico de la variable interna eficiencia operativa; que se completará con el dictamen anexo resultante de este autoestudio expedido por la acreditadora, el análisis correspondiente también lo consideramos útil porque permite evidenciar la evolución institucional, en el uso de la planeación estratégica. Partiendo de procesos formales de planeación, a la sistematización del plan estratégico.

De manera similar a lo realizado en 1996-97; en ocasión del anterior autoestudio, el comité evaluador se dedica, en torno a este indicador, a constatar la existencia de procesos organizados de planeación institucional. Así como de productos específicos de este proceso; es decir, establece la obligación además de generar un Plan de Desarrollo Institucional, desarrollado en función de la filosofía y misión institucionales, y que contenga los planes estratégicos y operativos, incluyendo el establecimiento de objetivos, metas, y programas observables y medibles.(Autoestudio 2003. Debe 2.2. pág. 14)

Otros de los aspectos a evaluar en esta temática, establece que la planeación debe ser un proceso continuo y sistemático que incluya la actividad de investigación en la institución, como apoyo al mismo proceso. (Ibidem. Debe 2.3 pág.17).

Tal cuidado redunda en este segundo autoestudio del 2003; de acuerdo a la experiencia recabada en el ejercicio de mi gestión, en beneficios invaluable para la propia institución; tales como: tareas encaminadas al logro de los objetivos, apoyo a la toma de decisiones, retroalimentación y reorientación de procesos de planeación, guía para la formación docente y de alumnos, valoración de los entornos interno y externo, y generación de la cultura de planeación.

El sistema de acreditación recomienda también que el ejercicio de planeación, y el documento que lo contenga, debe difundirse y traducirse en acciones que impacten en los ámbitos educativos, administrativos y promocionales de la institución. (Ibidem. Debe 2.4 ,2.5 pág. 22, 27)

El comité visitador dictamina que la institución lleva a cabo acciones, que aseguren que la comunidad educativa tenga conocimiento del documento de planeación estratégica y operativa, y que aplique los resultados de ese proceso de planeación a las acciones educativas, administrativas y promocionales.

Por lo que se refiere a la efectividad; segunda cuestión a evaluar de este indicador, el sistema establece que la institución debe valorar en qué medida y forma está logrando sus planes y programas de acción, como retroalimentación continua de su proceso de planeación institucional. (Ibidem. Debe 2.7 pág. 30)

Por lo anterior, la institución debe documentar todas sus acciones orientadas a medir la efectividad institucional (Ibidem. Debe 2.8 pág. 33), no sólo para mostrar evidencias en momentos de autoestudios o de revisiones de otro tipo de acreditadoras o de la autoridad, sino para medir; y esta debiera ser la primera razón del quehacer citado, fehacientemente la eficiencia de sus procesos de planeación.

Posterior a recabar suficientes evidencias, el comité dictamina que la institución evalúa periódicamente en qué medida y forma está logrando sus planes y programas de acción, de tal forma que vía una retroalimentación continua, mejora sus procesos de planeación.

Posterior al análisis y recopilación de evidencias alrededor de los aspectos a evaluar, el comité procede a establecer las recomendaciones que correspondan a cada indicador, y determina en torno al indicador Planeación y Efectividad que; no habiendo recomendaciones que hacer, sólo señala las siguientes sugerencias:

La institución debe establecer estrategias de difusión del proceso de planeación, y debe promover reuniones de cuerpos directivos, para compartir experiencias sobre el ejercicio de planeación, así como para asegurar la utilización de instrumentos de evaluación adecuados. (Ibidem. Pág. 36)

Las sugerencias citadas y la ausencia de recomendaciones, establecen que; de acuerdo a la evaluación realizada en este indicador, el comité visitador dictamina que todas las otras recomendaciones y obligaciones contenidas en esta valoración, son observadas por la institución, y se establecen como fortalezas de la misma.

#### ***4.2. Evaluación del indicador Programas Académicos.***

Los programas educativos que constituyen la oferta académica de la Universidad Cristóbal Colón en el año 2003 son; diecinueve (19) licenciaturas, catorce (14) maestrías, y siete (7) especialidades.

Tomando como base la clasificación de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), los programas ofertados tanto de licenciatura como de maestría pertenecen a tres áreas de estudio; ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades, e Ingeniería y Tecnología. Las especialidades pertenecen a dos áreas de estudio; sociales y administrativas, y educación y humanidades.

La evaluación de este indicador; tanto en los años 1996-97 y 2003 que nos ocupa para los efectos del presente trabajo, busca mostrar datos que den fe del crecimiento institucional, a través del análisis de la primera variable que se ha considerado para ello; la conformación de la oferta académica institucional.

Así, esta tarea nos obliga no sólo a reportar el número de programas que la integran, además a revisar; porque también es una forma de evidenciar el crecimiento, aspectos que refieren a su calidad; es decir, congruencia, difusión, metodología curricular,

investigación, evaluación y diseño, requisitos de fin de estudios y de titulación, profesorado, métodos de enseñanza y apoyos para la operación del programa.

Así, determina que una primera obligación en estos aspectos, establece que los programas educativos deben guiarse y estar fundamentados en objetivos educativos congruentes con sus principios y misión. (Ibidem. Debe 4.1 pág. 58).

Para efectos de constatar lo anterior; el comité revisó uno a uno los objetivos de cada programa educativo, encontrando que la totalidad de los programas se guían y fundamentan en los principios y misión institucionales, por otra parte; y con el objeto de corroborar datos, se aplicó un cuestionario a Directores, de los cuales, el 100% expresó que los objetivos de los programas educativos, son congruentes con su misión e ideario.

El comité visitador constató además; a través de la revisión del Reglamento General de Alumnos de Licenciatura y Posgrado, y de la folletería correspondiente alusiva a los programas académicos, que el diseño de todos los programas educativos está bajo control de la institución, por tanto se traduce la filosofía institucional en los objetivos generales, en los perfiles de ingreso y egreso, así como en los requisitos de admisión y titulación. (Ibidem. Debe 4.2 pág. 59)

Relativo al diseño, actualización y evaluación curricular, el sistema de acreditación en este indicador, establece la obligación de la institución de contar con una metodología curricular para elaborar sus programas educativos, y aplicarla de acuerdo con las políticas y procedimientos correspondientes, misma que deberá ser compatible con la filosofía institucional. (Ibidem. Debe 4.6 pág. 67)

A partir de las evidencias recabadas por el comité visitador, este concluye que existe y opera en la institución una metodología curricular, la que es compatible con la filosofía institucional, y se aplica de acuerdo a las políticas y procedimientos establecidos para ello.



La institución cumple a satisfacción, la obligación que establece el sistema de acreditación, relativa a los porcentajes (20%) de créditos que apoyan a la formación integral de los alumnos. (Ibidem. Debe 4.8 pág. 69)

Esto lo ha obtenido a través de la inserción de un determinado número de créditos o su equivalente curricular; independiente de que tengan valor curricular o se establezcan como actividades co-curriculares, a través de cursos de formación general: humanidades, ciencias sociales, matemáticas, idiomas y/o actividades deportivas, artísticas y culturales.

Otra de las obligaciones a cumplir por la institución en este aspecto, establece que los programas educativos deben de contar con actividades y experiencias de aprendizaje que desarrollen habilidades de investigación entre los estudiantes. (Ibidem. Debe 4.9 pág. 73)

Al respecto cabe comentar, que el Modelo Educativo de la Universidad Cristóbal Colón incluye un apartado que se denomina, “La construcción de un Modelo Educativo desde la Transversalidad”, en el que se hace mención que el eje central transversal es la investigación, en el que adquieren sentido y aplicación los demás; es decir, uso de la tecnología, dominio de lenguas extranjeras afines a los perfiles, expresión oral y escrita, y la formación en valores.

Así, cada licenciatura a través del trabajo colegiado de sus profesores; ya sea en colegios de semestre o de línea curricular, establecen; a la luz de la competencia a desarrollar por semestre, las estrategias de aprendizaje adecuadas para lograr en los perfiles, las habilidades, conocimientos y valores que corresponde, cuidando la formación integral de los estudiantes.

A partir de las evidencias recabadas, el comité visitador dictamina que se tienen establecidas las actividades y experiencias de aprendizaje para el desarrollo de

habilidades para la investigación, y procede; como lo estipula el manual operativo del sistema de acreditación, a considerarlo una fortaleza de la institución.

Otra obligación a cumplir, en torno a los programas académicos, establece que la institución debe diseñar, difundir y aplicar las políticas y procedimientos que considere pertinentes para la evaluación y actualización continua de sus planes y programas de estudio. (Ibidem. Debe 4.10, 4.11 pág. 74, 76)

Posterior al análisis de la información recabada, el comité establece que la institución cuenta con políticas y procedimientos para la evaluación continua de los planes y programa de estudio, así como que se llevan a cabo estudios de evaluación permanente sobre los planes y programas de estudio para su actualización.

Otra de las obligaciones a cumplir relativa a los programas académicos, establece que en cada programa educativo, la institución debe citar claramente las características personales y académicas de los estudiantes a quienes se dirige. (Ibidem. Debe 4.13 pág. 7)

Con el propósito de verificar lo antes citado, se revisaron los planes de estudio de licenciatura y posgrado, los folletos informativos y el sitio de internet de la universidad. Así, se dictamina al respecto, que las características personales y académicas de los estudiantes interesados en cada programa de licenciatura, se encuentran definidos puntualmente en la página de internet institucional, y los folletos informativos.

En los programas de posgrado están claramente definidos; aún cuando existen algunas diferencias, entre los que aparecen en los programas de estudio y los que citan los folletos informativos, por lo que el comité lo define como una debilidad institucional.

Otros aspectos a cumplir en esta temática, incluye los requisitos de admisión, las políticas de inscripción y reinscripción, por lo que hace a su aplicación, definición clara, y a su difusión. (Ibidem. Debe 4.14, 4.15 págs. 80, 82)

El comité concluye que la institución tiene claramente definidos y aplica los requisitos de admisión, así como que difunde y aplica los requisitos, procedimientos y políticas de inscripción y reinscripción.

Los procedimientos de inscripción y reinscripción, se hayan definidos en el Reglamento General de Alumnos de Licenciatura y Posgrado, los que establecen claramente las instancias involucradas, las fechas, los pasos a seguir, así como las condiciones, excepciones y restricciones existentes.

La institución debe difundir y aplicar, los requisitos, procedimientos y políticas de inscripción, de estudiantes que proceden de otras instituciones, particularmente en lo relativo a equivalencias y revalidaciones. (Ibidem. Debe 4.16 pág. 85)

Los procesos de revalidación y equivalencias, están regulados de manera conjunta por el departamento de servicios escolares y las direcciones de licenciatura y posgrado. Los expertos elaboran un dictamen en cuanto a contenidos, posterior a una depuración de materias en base a calificaciones obtenidas.

Por lo anterior; posterior a la revisión que corresponde, el comité visitador dictamina que la institución ha definido los requisitos, políticas y procedimientos de revalidación y equivalencia de estudios, realizados por estudiantes de otras instituciones.

Un aspecto importante que evalúa el sistema, relativo a los programas académicos, es el que establece que para cada programa educativo deben definirse, difundirse y aplicarse las normas relativas a la aprobación de los cursos, a la permanencia de los estudiantes, y a las distintas opciones que tengan a su alcance para obtener los respectivos grados académicos, describiendo con detalle dichos lineamientos. (Ibidem. Debe 4.17, 4.18 pág. 87, 91)

El comité después de las revisiones y recopilaciones de evidencias suficientes, establece que la institución ha definido de manera clara los requisitos para la

aprobación de los terminación de los estudios y obtención del título profesional, y que existen a su vez, mecanismos precisos de control que cuidan la aplicación a la letra de la reglamentación correspondiente.

Otra de las obligaciones contenidas en este indicador señala que el programa educativo, debe especificar los espacios educativos en los que tendrán lugar las actividades académicas, los recursos de información bibliográficos, hemerográficos y computacionales, los recursos didácticos, los métodos de enseñanza aprendizaje, los apoyos administrativos, el calendario académico, y el tiempo que tanto profesores como alumnos dedicarán al mismo programa. (Ibidem. Debe 4.19, pág. 95)

A partir de la información recabada, se concluye que los programas de licenciatura, maestría y especialidad, sí especifican los talleres, aulas y laboratorios, los recursos de información, los recursos didácticos, los método de enseñanza aprendizaje, los apoyos administrativos, el calendario académico y el tiempo que profesores y alumnos dedicarán al mismo programa; estos espacios educativos se encuentran señalados ya sea en los programas, en los avances programáticos, o en el Modelo Educativo.

Otra obligación a cumplir en este mismo contexto, se refiere a que cada programa educativo debe especificar las características de los docentes que participarán en él. (Ibidem. Debe 4.20, pág. 99)

El comité posterior a la revisión, concluye que aún cuando existen documentos institucionales donde se señalan los perfiles académicos, estos no se especifican en los programas educativos por cada asignatura ni en licenciatura ni en maestría, por lo que se establece que el debe no se cumple, y se señala como debilidad institucional.

Continuando con las exigencias sobre programas académicos, el sistema de acreditación establece la obligación de que cada asignatura de cada programa académico debe contar con un programa de estudio donde se especifiquen las experiencias de enseñanza aprendizaje que llevarán a cabo profesores y alumnos, para

alcanzar los objetivos propuestos; además contará con mecanismos para asegurar la concordancia entre lo que indican los programas y la práctica real. (Ibidem. Debe 4.21, pág. 100)

De la revisión de cada uno de los programas educativos por medio de una lista de cotejo, el comité encontró que todos cuentan con sus respectivos programas de estudio, donde se especifican el nombre de la asignatura, ciclo, clave, objetivo general, temas y sub-temas, actividades de aprendizaje con docente e independiente, y los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación.

Sin embargo, la institución para garantizar que lo establecido en los programas se cumpla, ha implementado acciones que dan seguimiento puntual a todos los actores involucrados. Tales acciones son llevadas a cabo por las direcciones de licenciatura y sus responsables de apoyo académico, vía los avances programáticos ó planeación semestral por asignatura que cada profesor se obliga a entregar previa revisión, al apoyo académico y a los estudiantes al inicio del curso.

En el documento citado, se concentra toda la información y especificaciones que el alumno y el profesor requieren para llevar a cabo el programa educativo. Además, el Modelo Educativo contempla para estos mismos efectos, el trabajo de los colegios de profesores de línea curricular y de semestre, los que se encargan de dar seguimientos específicos a los avances temáticos de cada programa, diseñando estrategias y/o acciones que obligan a la concordancia entre lo especificado con lo real.

Por lo que hace a la evaluación de los aprendizajes, una obligación a cumplir en este indicador, establece que la institución debe definir, publicar y difundir las actividades de evaluación del aprendizaje que aplicarán en cada programa educativo, para garantizar la calidad de los procesos de aprendizaje. (Ibidem. Debe 4.22, pág. 101)

Para constatar el cumplimiento de esta obligación, el comité procedió a revisar todos y cada uno de los programas de estudio, tanto de licenciatura como pos-grado, el Modelo

Educativo, y el Reglamento de Régimen Académico y Escolar, y constató que en estos documentos se definen y publican las actividades de evaluación de los aprendizajes, bajo el rubro de criterios y procedimientos de evaluación y acreditación.

La institución difunde las actividades de evaluación, en el documento denominado avances programáticos; en donde cada profesor planea su curso, incluyendo por supuesto procedimiento de evaluación. Este procedimiento de evaluación, como toda la planeación del curso por temáticas y fechas, son entregadas por cada profesor al inicio de cada curso, tal y como lo señala el artículo 8 del capítulo II, por lo que se refiere a licenciaturas, y el artículo 9 del capítulo IV relativo a pos-grado, del Reglamento del Régimen Académico y Escolar.

Al respecto, otra obligación relativa al procedimiento de evaluación de los aprendizajes, señala que se debe elaborar, difundir y aplicar un sistema institucional de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, normalmente contenido en un reglamento. (Ibidem. Debe 4.23, pág. 103)

Posterior a las revisiones obligadas, el comité establece que existe un sistema institucional de evaluación que la mayoría del personal académico conoce, que es susceptible de completar por el docente, y que se difunde al inicio, durante y al final del ciclo escolar.

Otro aspecto a evaluar dentro del indicador programas académicos, es el relativo a la investigación. Para estos efectos el sistema establece que la institución debe llevar a cabo actividades de investigación según su perfil: el desarrollo de los programas de investigación tipo 1 (científica: básica y aplicada) es obligatorio para las instituciones que ofrecen programas de pos-grado (perfiles 4 y 5) orientados a formar investigadores. El desarrollo de programas de investigación tipo 3 (educativa) y tipo 4 (para el desarrollo de habilidades de investigación), es obligatorio para todos los perfiles (también la investigación del tipo 2-institucional-). (Ibidem. Debe 4.24, pág. 105)

Para efectos de corroborar el cumplimiento de esta exigencia, se revisó el documento Plan Rector de Investigación, en el que se reconocen 4 tipos de investigación establecidos por la FIMPES. Al respecto, el Jefe del Departamento de Investigación, señala que aun cuando se ha llevado a cabo investigación de los tipos citados, esta se ha fortalecido y enriquecido a partir de la contratación de doctores por área de conocimiento.

Se ha concretado también el programa “Veraneando con la Ciencia”, en donde profesores y alumnos de la misma universidad, tienen la ocasión de participar en el período vacacional de verano, en el desarrollo de líneas de investigación que emanan del mismo Plan Rector.

El Modelo Educativo por su parte, define a la investigación como su eje transversal principal, encaminado a dotar a alumnos y docentes de las habilidades, competencias y conocimientos en la materia.

Así, posterior a revisión documental, y a la aplicación de cuestionarios, el comité concluye que si bien la institución ha llevado a cabo investigación educativa, institucional y disciplinaria, no ha realizado investigación científica: básica y aplicada.

Otra exigencia a cumplir por el sistema de acreditación en torno a la investigación, señala que la institución debe tener evidencias de la aplicación y cumplimiento del Plan Rector de Investigación, incluidas las líneas de investigación. (Ibidem. Debe 4.28, pág. 112)

De lo anterior, el comité dictamina que se cumple tal disposición, dado que existe un marco normativo y una serie de estrategias operativas que procuran el cumplimiento del Plan de Investigación.

Así también, el sistema exige que la institución debe tener disponibles sus informes de investigación, sus publicaciones, así como información acerca de los resultados obtenidos. (Ibidem. Debe 4.30, pág. 114)

El comité visitador al respecto, confirma que la institución tiene disponibles sus informes de investigación, y cuenta con espacios internos y externos para la publicación y divulgación de los resultados de investigación; tales como la revista de la universidad, el anuario de jornadas de investigación, entre otros.

Otro de los aspectos a considerar dentro de programas educativos, se refiere a la extensión, y establece que todos los programas de extensión que la institución desarrolle deben contribuir al cumplimiento de la misión institucional, (Ibidem. Debe 4.33, pág. 118) y deben demostrar su eficiencia y eficacia mediante procesos de planeación y evaluación. (Ibidem. Debe 4.34, pág. 122)

Con base en la lectura de los objetivos de estos programas, y de la revisión de sus ámbitos de competencia, el comité pudo constatar que todos los programas de extensión que imparte la institución, contribuyen al cumplimiento de la misión, y que cada instancia responsable de los programas, cuenta con procesos de planeación y evaluación, mostrando evidencia documentada de estos procesos.

Otra exigencia a cumplir respecto a los programas académicos, establece la obligación de que las acciones de Educación Continua que desarrolle la institución, deben contar con la infraestructura necesaria para su operación. (Ibidem. Debe 4.37, pág. 126), y que deben estar diseñados considerando las necesidades de capacitación y actualización del entorno, y ser impartidos por instructores especializados. (Ibidem. Debe 4.38, pág. 127)

Posterior a las entrevistas con los responsables del área, el comité concluye que la institución cuenta con la infraestructura que su operación requiere, y que los programas



de educación continua, están estructurados tomando en cuenta las necesidades de actualización del entorno, y son impartidos por expertos en los temas.

De los programas académicos, el sistema establece la obligación de llevar a cabo acciones de vinculación, y de cooperación que le permitan a la institución alcanzar los objetivos de sus programas educativos. (Ibidem. Debe 4.40 y 4.41, pág. 129 y 132)

Para efectos de comprobar con el cumplimiento de los debes citados, el comité procedió a entrevistar al jefe del departamento de planeación, a los directores de licenciatura y coordinadores de maestrías, y posterior a la información recabada concluye que la institución desarrolla acciones de vinculación que le posibilitan alcanzar los objetivos de sus programas educativos, los que son acordes con su misión y filosofía. Posterior a la entrevista con el jefe del departamento de Intercambio Académico, y a la evidencia por él exhibida relativa al reporte detallado de convenios de cooperación académica, de intercambio, y movilidad, el comité dictamina que la institución ofrece programas de cooperación académica, intercambio y movilidad que contribuyen a la misión, y los difunde a la comunidad educativa.

Por último; relativo a los programas académicos, el sistema establece la obligación de ofrecer y difundir los programas de servicio comunitario acordes a la misión institucional, y que estos programas sean congruentes con las especificaciones curriculares correspondientes. (Ibidem. Debe 4.43 y 4.44, pág. 138 y 139).

El comité procedió a revisar los programas de prestación de servicios social, e entrevistó a la responsable del servicio social del departamento de servicios escolares. A partir de la información recabada, dictamina que los programas de servicio comunitario son acordes a la misión, y que son congruentes con las especificaciones curriculares. Sin embargo, estos programas no son difundidos entre la comunidad educativa.

Con base en los resultados obtenidos de la revisión del indicador programas académicos, el comité hace las siguientes recomendaciones y sugerencias:

- La institución debe incorporar a todos sus programas educativos de posgrado, las características personales y académicas de sus estudiantes y aspirantes.
- La institución debe incorporar de manera específica a sus programas educativos las características de los docentes, tales como: perfiles y experiencia académica y profesional.
- La institución debe desarrollar programas de investigación científica.
- La institución debe establecer un sistema de evaluación para conocer el impacto de las investigaciones realizadas.
- La institución debe difundir los programas de cooperación académica entre los estudiantes y personal académico.
- La institución debe asegurarse de difundir los servicios a la comunidad que lleva a cabo.

#### ***4.3. Evaluación del indicador Personal Académico.***

El personal académico de la Universidad Cristóbal Colón es su profesorado, el que se define como aquel integrante de la comunidad universitaria responsable de desempeñar las funciones docentes, o de investigación.

En el Reglamento General de Profesores (Ibidem. Título Primero, Capítulo I, Artículo 1. Agosto del año 2002) se establece que, según el tiempo de dedicación a sus tareas, se identifican dos categorías: profesor de asignatura, y profesor de carrera. Y según su actividad principal; se clasifican en docente y docente investigador.

El profesor de carrera y el docente investigador, pueden ser: de Medio Tiempo, de Tiempo Completo A, de Tiempo Completo B, y de Tiempo Exclusivo.

Durante este proceso de evaluación, la Universidad Cristóbal Colón cuenta con un total de 223 profesores; de los cuales 106 son de carrera, y 117 son de asignatura, en licenciatura. En pos-grado, la planta docente está conformada por 123 profesores, de los que 31 profesores son de carrera y 92 de asignatura.

Este personal académico, está organizado en colegios de profesores los que están bajo la responsabilidad de los directores de licenciatura y coordinadores de pos-grado, y todos dependen de la Dirección General Académica.

Otra organización de profesores, son las academias de cada licenciatura, las que son responsables de llevar a cabo el proyecto académico de la institución, cuidando de cada programa de ese nivel, la docencia (apoyo a profesores y estudiantes), la investigación, la vinculación y la actualización curricular.

El primer aspecto que evalúa el comité, se refiere al tiempo de dedicación y contratación, y establece que las características cualitativas y cuantitativas del personal académico de una institución de educación superior, así como las políticas, programas y medios que lo promueven y desarrollen, deben ser congruentes con la filosofía y misión. (Ibidem. Debe 5.1, pág. 150)

Para corroborar el cumplimiento de esta obligación, el comité entrevistó al jefe del departamento de desarrollo académico, el que señaló que la institución cuenta con los perfiles para puestos de profesor de asignatura y de carrera, los que definen las características cualitativas y cuantitativas del personal académico. El comité, procedió a revisar el Modelo Educativo, en su apartado referente a “Perfiles y Funciones de los académicos de licenciatura”, y el Reglamento General de Profesores, en sus capítulos II, III y IV, y concluyó que las características cualitativas y cuantitativas del personal académico de la institución, así como las políticas, programas y medios que lo promueven y desarrollan son congruentes con su filosofía y misión.

La obligación a cumplir que prosigue en el análisis, se refiere a que las instituciones de educación superior, deben definir, difundir, y aplicar un proceso formal para el reclutamiento, selección y contratación de sus profesores. (Ibidem. Debe 5.2, pág. 150) Posterior a la revisión que corresponde en cada caso, el comité pudo concluir que la institución cuenta por escrito con un proceso formal para el reclutamiento, selección y contratación de sus profesores de licenciatura y pos-grado. Y que, lo difunde puntual y oportunamente, y aplica a la letra.

En este mismo contexto; otra de las obligaciones a cumplir, establece que la institución debe ofrecer programas de inducción para los profesores que ingresan a trabajar, cuyo contenido incluya información académica y administrativa necesaria para que el profesorado pueda desempeñarse adecuadamente, en el marco de su ideario, normas y políticas. (Ibidem. Debe 5.3, pág. 152)

Para efectos de constatación del cumplimiento de esta obligación, el comité entrevistó al jefe del departamento de desarrollo académico, y al Director de Estudios de Posgrado, así también revisó el programa del curso en cuestión, el manual de inducción, las listas de asistencia y el libro de actas de constancias de participación, y por último aplicó un cuestionario al personal académico, en el que se les preguntó acerca de los procesos de inducción.

Del proceso de indagación anterior, el comité concluyó que la institución ofrece programa de inducción al profesorado de nuevo ingreso, en el que se ofrece tanto información académica como administrativa.

Otra exigencia en este mismo tema, establece que la institución debe asegurar la participación adecuada de profesores de carrera en la enseñanza de sus programas de estudio, dependiendo del nivel de cada programa y según los siguientes estándares: En las instituciones que ofrecen perfiles 1 (técnico) y 2 (normal), se definirán y cumplirán el mínimo de horas curso que serán impartidos por profesores de carrera, según sea apropiado para el cumplimiento de su propósito educativo.

En las instituciones que ofrecen perfiles 3 (licenciatura), 4 (especialidad y maestría) y 5 (doctorado), se asegurará que al menos el 33% de las horas cursos de cada nivel, sea impartido por profesores de carrera y que, al menos el 20% de las horas cursos, sobre el 100%, sea impartido por profesores de carrera con contratos de tiempo completo de 40 horas o más.

En las instituciones que ofertan el perfil 5 (doctorado), se asegurará que al menos el 50% de las horas cursos, sea impartido por profesores de carrera.

La institución deberá cumplir gradualmente con estos estándares al evidenciar que cuenta con un plan para alcanzarlos, acorde con su misión, objetivos, posibilidades y las características de su entorno, y demostrar el cumplimiento del plan por medio de resultados. (Ibidem. Debe 5.4, pág. 154)

Con los datos obtenidos del sistema de carga académica del semestre enero-junio 2003, el comité concluye que esta exigencia se cumple al cubrir en el nivel licenciatura con los porcentajes del 33% horas cursos impartidas por profesores de carrera, y el 20% de las horas cursos impartidas por profesores de carrera de tiempo completo. En el caso de maestrías, sólo se cubre con el 20% de horas cursos impartidas por profesores de tiempo completo, no llegando a cubrirse el porcentaje del 33% impartido por profesores de carrera. (se alcanza el 30.7%)

Bajo el rubro preparación académica, otra exigencia a cumplir por lo que se refiere al personal académico, establece que todos los profesores de un nivel de estudios determinado, deben contar al menos con el grado académico del nivel de estudios en el que imparten cursos. (Ibidem. Debe 5.7, pág. 157)

El comité encontró que en licenciatura; de 223 profesores en total, siete (3.1%) siete de ellos no ostentan el título de licenciatura, y que en pos-grado, de los 123 profesores en total, siete (5.7%) no ostentan el grado de maestros.

En licenciatura, este 3.1% se considera justificado, debido a que lo constituyen profesores que imparten clases en áreas como matemáticas, alimentos y bebidas, grabado, caricaturas e ilustraciones, y música donde la experiencia supera las carencias del título profesional. Lo mismo aplica para el 5.7% de profesores del pos-grado.

Por lo anterior, concluye que la gran mayoría de profesores tanto en licenciatura como en pos-grado; salvo los casos justificados, cuentan con al menos el grado académico del nivel donde imparten cursos.

En este mismo tema, la obligación siguiente establece que la institución debe asegurar, que en cada nivel de estudios un mínimo de horas cursos, sean impartidas por profesores con un grado académico superior a aquel en que imparten cursos, y en el área en que los imparten, según los siguientes estándares:

- En las instituciones del perfil 1 (técnico), al menos el 33% de las horas cursos serán impartidas por profesores con licenciatura en el área en donde imparten cursos.
- En las instituciones de perfil 2 (normal), al menos el 33% de las horas cursos serán impartidas por profesores con maestría o doctorado en el área en la que imparten cursos. (También se acepta como válido impartir un curso con un grado distinto al área en la que lo imparten, siempre y cuando al menos se impartan 6 cursos en donde la maestría o el doctorado corresponda al área en que los imparten).
- En las instituciones de perfil 3 (licenciatura), al menos el 33% de las horas cursos serán impartidas por profesores con maestría o doctorado en el área en la que imparten cursos (Aplica como válido, lo señalado para estos casos en el perfil 2.)
- En el caso de medicina, se considera la especialidad médica como estudios de pos-grado.
- En las instituciones de perfil 4 (especialidad y/o maestría), al menos el 33% de las horas cursos serán impartidas por profesores con doctorado en el área en donde

imparten cursos. (También es válido, una maestría en el área en la que imparten cursos, junto con un doctorado en un área relacionada al área en la que se imparten cursos.)

- En las instituciones de perfil 5 (doctorado), todos los profesores tendrán el grado terminal (usualmente doctorado) en el área en la que imparten cursos, o una maestría en el área en la que imparten cursos, junto con un doctorado en un área relacionada con el área en la que imparten cursos.

La institución podrá cumplir gradualmente con este estándar, al evidenciar que cuenta con un plan para alcanzarlo, acorde con su misión, objetivos, posibilidades y características propicias del entorno, y demostrar el cumplimiento del plan por medio de resultados. (Ibidem. Debe 5.9, pág. 159)

Posterior a las revisiones que corresponden, el comité encontró que de las 50,568 horas cursos del semestre julio-diciembre del 2003 impartidas en el nivel de licenciatura, 17,908 son impartidas por profesores con grado superior (maestría o doctorado), lo que representa un 35.4% del total.

Asimismo encontró que de las 7,720 horas cursos del semestre julio-diciembre del 2003 que son impartidas a nivel maestría, 1,560 están siendo impartidas por profesores con grado superior (doctorado), lo que representa un 20.21% del total.

Por lo anterior, el comité concluye que no se cumple con esta exigencia en maestría, dado que el porcentaje alcanzado, no corresponde con lo establecido por los estándares del sistema. Y, sí se cumple en el nivel licenciatura.

En el mismo tema, otra exigencia a cumplir, establece que la institución no debe exceder al 10% del total de horas cursos de un nivel determinado, impartidas por profesores con excepcional trayectoria profesional o académica, pero sin los grados académicos correspondientes. (Ibidem. Debe 5.11, pág. 161)

Al respecto de esta obligación, el comité encontró que del total de las 44,912 horas curso que se imparten en el semestre enero-junio del 2003 a nivel licenciatura, 1568 horas cursos, son impartidas por profesores con excepcional trayectoria profesional o académica, representando esto el 3.5% de total de las horas cursos. En el caso del nivel maestría, el comité encontró que del total de las 7,680 horas cursos que son impartidas en el semestre enero-junio del 2003, 320 horas cursos son impartidas por profesores con excepcional trayectoria académica o profesional, representando el 4.1% del total de horas. Por lo anterior, el comité concluye que se cumple a satisfacción con la exigencia ya que en ningún caso se excede al 10% obligado.

Otras exigencias establecen que al menos el 50% de los profesores de asignatura deben tener experiencia profesional comprobable de, por lo menos, 5 años en el área en la que imparten cursos, y que en cada nivel de estudios y para profesores de carrera, al menos el 60% de ellos debe contar con una experiencia docente en educación superior, de cuando menos 5 años. (Ibidem. Debe 5.12, 5.13, pág. 162 y 163)

El comité encontró que de los 223 profesores que integran la planta docente del semestre enero-junio del 2003 en licenciatura, 117 corresponden a la categoría de profesores de asignatura. De éstos 117; 97 tienen al menos cinco años de experiencia profesional en su área, o sea el 82.9%.

De los 123 profesores que integran la planta docente del semestre enero-junio del 2003 en maestría, 92 corresponden a la categoría de profesores de asignatura. De éstos 92, el 100% tienen al menos cinco años de experiencia profesional en su área.

Con base en los resultados anteriores, el comité concluye que tanto en licenciatura como en maestría, la institución cumple satisfactoriamente esta exigencia al evidenciar que más del 50% de sus profesores de asignatura, cuentan con 5 años de experiencia profesional.



Por lo que se refiere a la experiencia docente en educación superior requerida para los profesores de carrera, esta exigencia se cumple a satisfacción, ya que el comité concluyó que el 60% de los profesores de carrera y maestría, cuentan cuando menos con una experiencia docente en educación superior de 5 años.

En torno a este indicador y por lo que se refiere a la labor docente; otra exigencia establece, que la institución debe exhibir normas y procedimientos que regulen la labor docente de acuerdo a la misión institucional. (Ibidem. Debe 5.17, pág. 167)

El comité posterior a entrevistar al jefe del departamento de desarrollo académico, encontró que tanto en el Reglamento General de Profesores, en el Modelo Educativo y el Manual de Inducción, la institución exhibe las normas y procedimientos que regulan la labor docente, las que son acordes con su misión.

Otra exigencia en este mismo rubro, establece que la institución debe definir, difundir y aplicar un procedimiento para asignar de manera equitativa y razonable, una carga adecuada de trabajo a su profesorado de carrera, tomando en cuenta la instrucción en el salón de clases, la preparación de clases, la revisión de tareas y exámenes, la señoría académica, la pertenencia a comités, la capacitación docente, la actualización profesional, la asesoría a organizaciones estudiantiles, la investigación y el servicio a la comunidad y otras actividades institucionales. (Ibidem. Debe 5.20, pág. 171)

El comité buscando evidencias, revisó el Reglamento de Profesores, y encontró que los artículos 13, 14, 16, 21, 22, 23, 24 y 25 establecen disposiciones relativas a la carga del profesorado. Este Reglamento se les hace llegar al profesorado desde su incorporación a la institución, y se hace respetar por la Dirección General Académica, vía los Directores de Licenciatura y Director de Estudios de Posgrado.

Por tanto, el comité concluye que la institución cuenta con un documento que difunde y aplica la asignación equitativa y razonable de la carga de trabajo de sus profesores de carrera.

La obligación establece que en ningún caso, la carga docente (horas de enseñanza frente a grupo) de un profesor de carrera, debe exceder el 50% de su tiempo de dedicación a la institución; esto con el propósito de asegurar que se pueden llevar a cabo otras actividades institucionales. En el caso de los profesores de 20 horas, el porcentaje a considerar será del 75%. (Ibidem. Debe 5.21, pág. 172)

Al respecto, el comité revisó el Reglamento General de Profesores, y encontró que en su artículo 18 establece en sus incisos b), c) y d) lo siguiente:

b) Tiempo Completo A.- Con asignación de 30 horas semanales, de las cuales destinará como mínimo, 20 horas a la docencia. Lo anterior reporta un 66.6%.

c) Tiempo Completo B.- Con asignación de 40 horas semanales, de las cuales se destinará como mínimo, 25 horas a la docencia. Lo anterior reporta un 62.5%

d) Tiempo Exclusivo.- Con asignación de 45 horas semanales y contrato de exclusividad, de las cuales destinará, como mínimo 25 horas a la docencia. Lo anterior reporta un 55.5%.

En el inciso a) del mismo artículo 18 y Reglamento, se establece que:

a) Medio Tiempo.- Con asignación de 20 horas semanales, de las cuales destinará como mínimo 12 horas a la docencia. Esto reporta un 60%.

Así concluye que, la institución no cumple con lo establecido en esta obligación en lo que respecta a profesores de carrera, pero sí cumple en los profesores de medio tiempo.

En este mismo indicador; y refiriéndose al aspecto evaluación, otra exigencia establece que la institución debe diseñar, difundir y aplicar entre los profesores procedimientos para evaluar periódicamente el desempeño de cada uno de los miembros del profesorado. (Ibidem. Debe 5.24, pág. 175)

El comité procedió a entrevistar al jefe del departamento de apoyo académico, el cual mostró evidencias de la existencia de procesos de evaluación sistemáticos tanto en

licenciatura como en posgrado, exhibiendo los instrumentos que se aplican en los dos niveles de formación citados y el Reporte de Evaluación enero-junio 2003.

Continuando con la evaluación, otra obligación establece que la institución debe proporcionar a los profesores de carrera, las oportunidades para continuar su desarrollo académico en sus campos de especialidad, con la obtención de grados académicos. (Ibidem. Debe 5.27, pág. 180)

El comité encuentra que la institución ha otorgado 103 becas a profesores de carrera del año 2000 al 2003, para obtención de grados académicos de su especialidad, por lo que dictaminó que se cumple a satisfacción con la obligación citada.

Relativo al Personal Académico finalmente, el comité en base a los resultados obtenidos, emite las siguientes recomendaciones y sugerencias:

- La institución debe asegurar la participación adecuada de Profesores de carrera en la enseñanza de los programas de estudio de nivel maestría, para cubrir con el estándar del 33%.
- La institución debe asegurar que en el nivel maestría se impartan el 33% de las horas cursos por profesores con grado de doctor.
- La institución debe asegurar que en ningún caso, la carga docente de un profesor de carrera, exceda el 50% de su tiempo de labor académica.

#### ***4.4. Evaluación del indicador Apoyos Académicos.***

Este indicador es otro de los que retomo, para efectos del análisis de la variable interna instalaciones. Lo anterior; debido a que los apoyos académicos, se constituyen en aquéllos elementos que se disponen alrededor de los estudiantes, profesores y colaboradores, para hacer posible y facilitar la adecuada y pertinente actividad académica. Así, el análisis de esta variable traducirá puntualmente el estado de las instalaciones universitarias.

Se pretende por tanto, evaluar los recursos y condiciones en que se prestan los servicios de apoyo a los procesos educativos; es decir, biblioteca, apoyos didácticos varios, centros de cómputo, laboratorios, talleres y todos aquéllos de que se disponga en la institución que complementen el desarrollo educativo, moral, social y físico de los estudiantes.

El comité visitador, consideró pertinente evaluar tres áreas al respecto de este indicador; a saber: centros y servicios de información, recursos de informática, comunicación, electrónica, apoyo didáctico, y laboratorios y talleres.

La biblioteca como único centro de información institucional, se ubica en sus dos campus. En el Campus Torrente Viver, edificio 12 se encuentra la Biblioteca “Segismundo Balagué”, y en el Campus Calasanz, se ubica en el parque central, segundo piso.

Una de las obligaciones a cumplir, establece que los recursos bibliotecarios y de información, deben ser suficientes en calidad y cantidad para satisfacer las necesidades de cada uno de los programas educativos, y estructurarse en relación directa con su perfil de oferta educativa, naturaleza y nivel de los currícula. (Ibidem. Debe 8.3, pág. 247)

Para valorar esta exigencia, el comité entrevistó a la Jefa del Departamento de Biblioteca y Recursos Didácticos, quien mencionó que actualmente, en cuanto a libros se refiere, la institución cuenta con un total de 42,534 volúmenes; 36,015 en el C. Torrente, y 6,519 en el C. Calasanz.

La biblioteca en cada campus, se encuentra organizada por tipo de acervo, libros, periódicos, revistas de divulgación, videos, discos compactos, tesis, computadoras con internet, bases de datos, acceso a bibliotecas virtuales, y por áreas de conocimiento.

También comentó, que en el Reglamento de Biblioteca capítulo IV, se mencionan especificaciones concernientes al acervo, dividiéndolo para eso en: Colección General, Colección de San José de Calasanz, Colección de Consulta, Reserva, Depósito, Discos Compactos, Publicaciones periódicas, libros antiguos para consulta interna, y la Colección de videos y diapositivas para préstamos a usuarios internos.

El comité además procedió a llevar a cabo entrevistas con los usuarios; es decir, estudiantes, profesores y personal académico, con el objeto de corroborar lo relativo a la cantidad y calidad de los recursos bibliotecarios y de información; concluyendo que los usuarios en general, consideran suficientes los recursos y aceptables los servicios bibliotecarios y de información, para el logro de los objetivos de sus asignaturas y de otras funciones académicas.

Otra obligación a cumplir en el ámbito de la biblioteca y servicios de información, establece que los servicios bibliotecarios y de información deben ofrecerse en los horarios y sitios adecuados, de manera organizada, con la seguridad apropiada para las colecciones, y complementarse con convenios y préstamos interinstitucionales. (Ibidem. Debe 8.4, pág. 252)

El comité entrevistando a la Jefa del Departamento de Biblioteca y Recursos Didácticos, concluyó que el acervo se encuentra organizado por área de conocimiento como ya se había señalado, y de acuerdo al sistema decimal Melvil Dewey. Que en ambos campus, las bibliotecas cuentan con un área de recepción, otra de consulta a través de catálogos, de áreas propias para la consulta, de salas de exposiciones y conferencias, de salas de estudio, y de cómputo.

Con respecto a los convenios con otras instituciones, el comité encuentra que se paga por el servicio de acceso a bibliotecas virtuales; lo que permite el acceso a dos bases de datos con línea para recibir la señal satelital de EDUSAT.

Continuando con lo relativo a la biblioteca o centro de información, otra de las obligaciones a cumplir establece que su infraestructura y condiciones de operación deben ser tales, que propicien un ambiente adecuado para la investigación, el estudio y el aprendizaje. (Ibidem. Debe 8.8, pág. 259)

Para efectos de valorar el cumplimiento de esta exigencia, el comité entrevistó al Jefe del Departamento de Biblioteca y Recursos Didácticos, quien comentó que la infraestructura se encuentra en condiciones propicias para la investigación, el estudio y el aprendizaje, ya que se cuenta con espacios dedicados a la lectura, revisión de videos, y consulta en línea; sobre todo a partir de la asignación presupuestal que semestralmente asignó Rectoría, para la adquisición de equipo y acervo, incluyendo colecciones, discos compactos, videos, así como el acceso a bibliotecas virtuales.

Además, el comité visitador procedió a realizar una encuesta entre estudiantes de licenciatura y posgrado; los que calificaron a la infraestructura y condiciones de operación como buenas. Estableciendo como relevante el oportuno crecimiento y adecuación de las instalaciones, así como la disposición del equipo, acervo y servicios. Así, el comité concluye en base a los resultados anteriores, que se cumple a satisfacción con esta obligación.

Otra exigencia alrededor del indicador apoyos académicos, establece que la institución debe proporcionar a la comunidad educativa servicios de informática y comunicación electrónica de calidad, pertinencia y actualidad, acordes con la naturaleza de sus programas académicos. (Ibidem. Debe 8.10, pág. 263)

Para evaluar el cumplimiento de esta obligación, el comité entrevistó al Jefe del Centro de Cómputo Académico, quien comentó que por lo que se refiere a infraestructura, en ambos campus se cuenta aproximadamente con 350 equipos; algunos de ellos pentium IV, se adquirieron 17 equipos macintosh de apoyo a la licenciatura en diseño gráfico, se cuenta con dos servidores, scanners, cañones retroproyectores, impresoras y plotters.

A fin de corroborar el aspecto que refiere a la calidad, cantidad, pertinencia y actualidad de los servicios en cuestión, el comité procedió a aplicar una encuesta a alumnos, para que dieran cuenta además de horarios de servicio, ubicación, mobiliario, iluminación, ventilación, espacios, y atención a usuarios por lo que hace a asesoría técnica y orientación en general en el uso correcto de los equipos.

Los resultados de la encuesta citada, establecen que los estudiantes de licenciatura y de posgrado, así como el personal académico, califican los servicios de informática y comunicación electrónica como buenos, por lo que el comité concluye que la institución cuenta con servicios de informática y comunicación, acordes con la naturaleza y nivel de sus programas académicos, cumpliendo así con la exigencia al respecto.

El siguiente requisito a cumplir; en la tarea de evaluar este indicador, establece que la institución debe disponer o tener acceso a los laboratorios y talleres con los equipos adecuados y suficientes, así como con suministros necesarios de acuerdo a la naturaleza y necesidades de sus programas académicos. (Ibidem. Debe 8.14, pág. 272)

Para constatar el cumplimiento de esta obligación, el comité procedió a aplicar una encuesta con un total de 278 alumnos de licenciatura; cuyos programas de estudio contemplan actividades en talleres y laboratorios, cuestionándoles sobre la suficiencia y pertinencia de los equipos, los suministros, y ubicación de estos espacios. Se les solicitó así, que calificaran en una escala de excelente a muy deficiente los aspectos citados, resultando que por lo que se refiere a ubicación y mobiliario, las calificaciones son buenas y excelentes, sin embargo, en cuanto a la cantidad suficiente de equipo, la calificación es deficiente, en un 47% de los encuestados.

Por otra parte y con la finalidad de completar esta información, se encuestó a ocho directores de licenciatura que cuentan con talleres y/o laboratorios, y los resultados fueron similares a los reportados por la encuesta aplicada a alumnos; es decir, si bien consideran que la institución cuenta con los laboratorios y talleres adecuados en ambos

campus, en general; por lo que se refiere al equipo, suministros y espacios, opinan que no son adecuados del todo, sin embargo apuntan que la ubicación, mobiliario, y las condiciones de iluminación y ventilación son adecuadas.

Se encuestó también con el mismo fin, a los responsables de talleres y laboratorios, quienes consideran que estos están bien ubicados, y cuentan con equipos adecuados y suficientes para su operación; sin embargo, en términos de suministros, coinciden con la opinión de alumnos y directores.

Finalmente, se consultó también al profesorado involucrado directamente con asignaturas de taller y laboratorio, quienes consideran en un 60% que los equipos son suficientes y adecuados, opinión contraria a los sujetos previamente encuestados.

Con base en lo anterior, el comité concluye que la institución cuenta con instalaciones adecuadas y suficientes talleres y laboratorios, no así equipos y suministros (en cantidad) que satisfagan las necesidades del usuario.

#### ***4.5. Evaluación del indicador Recursos Físicos.***

Los recursos físicos es la segunda variable a usar para efectos del análisis de la variable interna instalaciones. Así, en este indicador procederé a evaluar algunos aspectos significativos que traduzcan los esfuerzos institucionales por lo que hace a su planta física, instalaciones y equipamiento, y la congruencia entre lo existente y lo requerido por sus programas académicos.

Los recursos físicos y/o planta física donde se ubica la Universidad Cristóbal Colón, están localizados en dos áreas: el Campus Torrente Viver, y el Campus Calasanz; siendo el primero donde se concentran las funciones de gobierno, jefaturas, administrativas, academias, servicios y licenciaturas de áreas de humanidades y exactas; en el segundo se encuentra el área económico administrativa y los servicios que requiere, y la unidad de residencia de estudiantes.



El Campus Torrente Viver, se encuentra ubicado en los siguientes edificios:

Edificio 1/ Edificio de Gobierno, Direcciones, Sala de Consejo, Oficinas Administrativas y Departamento de Posgrado y Bufetes.

Edificio 2/ Unidad de Aulas, Departamento de desarrollo Académico, Librería y Cafetería.

Edificio 3/ Centro de Cómputo Académico, Aulas, Dirección y Departamento de Informática.

Edificio 4/ Aulas, Talleres, Laboratorios, Sala de Catedráticos, Departamento de Becas, Capilla, Departamento de Servicios Médicos, Departamento de Compras, Departamento de Mantenimiento y Servicios, Departamento de Planeación y Departamento de Idiomas.

Edificio 5/ Torre de Cubículos de Investigación y Docencia.

Edificio 6/ Aulas, Talleres, Direcciones, Oficinas Administrativas.

Edificio 7/ Oficinas Administrativas, Aulas, Talleres, Direcciones.

Edificio 8/ Departamento de Extensión Universitaria, Dirección, Oficinas Administrativas, Centro de desarrollo Social. Aulas.

Edificio 9/ Gimnasio.

Edificio 10/ Aulas, Talleres, Laboratorios, Direcciones Sala de Arte.

Edificio 11/ Auditorio.

Edificio 12/ Biblioteca, Dirección y Laboratorio de Lengua Inglesa, Aulas Audiovisuales, Salones de Exámenes Profesionales.

El Campus Calasanz, se integra por los siguientes edificios:

Edificio1/ Edificio Bloque (Cuerpo de Gobierno, Direcciones, Academias, Servicios Escolares, Oficinas Administrativas, Caja).

Edificio 2/ Unidad de Aulas (Aulas Activas, Capilla, Centro de Cómputo Académico, Servicio Médico).

Edificio 3/ Edificio satélite (Biblioteca, Librería y Cafetería).

Edificio 4/ Edificio OVNI (Servicios Administrativos Recreativos y Servicios de Residencias).

Edificio 5/ Unidad de Residencias Estudiantiles.

Procediendo a la evaluación de las obligaciones a cumplir por lo que hace a este indicador, la primera establece que la institución debe contar con instalaciones físicas y equipos que garanticen la realización adecuada de los programas académicos, en condiciones de seguridad y de servicio óptimo, en un ambiente de estudio y funcionalidad en el trabajo. (Ibidem. Debe 9.1, pág. 281)

Analizados los resultados de los dos grupos de población, es decir, estudiantes de licenciatura y de posgrado, que son coincidentes en general al afirmar, que tanto el mobiliario, los equipos, y las instalaciones con que cuenta la institución están en buen estado. Así también, las cuestiones de orden y seguridad fueron calificadas como buenas.

Por lo que hace a la vigilancia, el comité entrevistó al Jefe del Departamento de Mantenimiento y Servicios, quien comentó que se cuenta con casetas de vigilancia y servicio vial ubicadas en las entradas y salidas de ambos Campus, en tres turnos: matutino, vespertino y nocturno.

Por lo anterior, el comité concluye relativo a la valoración de esta obligación, que se cumple a satisfacción, ya que la institución cuenta con las instalaciones físicas y equipo adecuadas para garantizar la realización de los programas académicos, en condiciones de seguridad y servicio óptimo.

La siguiente exigencia a cumplir al respecto de este indicador, establece que la institución debe contar con un plan que sirva de base para el uso óptimo y, en su caso, expansión de su planta física, con base en sus necesidades de desarrollo a mediano y largo plazo, para mantener la calidad en todos los servicios que ofrece y en la actividad docente. (Ibidem. Debe 9.2, pág. 283)

Para efectos de constatar este debe se llevó a cabo una entrevista con el Rector, quien menciona los planes que en general al respecto tiene contemplado el Consejo Institucional para la institución. Como respaldo a este dato, el Rector mostró copia del Plan Arquitectónico Rector del Campus Calasanz, el que contempla objetivos y alcances del nuevo proyecto, en el que basándose en las necesidades de desarrollo a mediano y largo plazo, considera el crecimiento de las instalaciones físicas e infraestructura.

El Rector al respecto, expone que los planes de uso, expansión, actividades y mantenimiento dentro de la institución, son llevados a cabo desde cada departamento. Comenta que no existe un plan rígido, las decisiones de crecimiento se están tomando a partir de necesidades reales, las que son planteadas al Consejo, mismo que se encarga de revisar y autorizar.

Dados los resultados, el comité dictamina que la exigencia se cumple a satisfacción, a partir de la existencia de un documento rector que contempla las necesidades crecimiento a mediano y largo plazos.

Otra exigencia en torno al indicador Recursos Físicos, se refiere a que la institución debe contar con espacios que permitan la práctica adecuada de la docencia y, en su caso, el uso de laboratorios y talleres congruentes con la modalidad de los programas educativos que ofrece. Y asegurar la funcionalidad de la institución, proporcionando a los estudiantes, docentes y administrativos, los espacios adecuados para desarrollar sus actividades. (Ibidem. Debe 9.4 y 9.5, pág. 287)

Dada la naturaleza de ambas obligaciones, el comité procedió a realizar su análisis de manera conjunta, y para corroborarlas se contemplaron los dos Campus, en los que se entrevistó a los directores de licenciatura, a los coordinadores de posgrado, al Jefe del Departamento de Informática y al Jefe de Biblioteca y Recursos Didácticos, con el fin de constatar que la institución cuenta con lo establecido por el sistema acreditador.

Respecto a los espacios áulicos, se aplicó además una encuesta a alumnos de licenciatura, de posgrado, y a personal académico, evaluándose con los alumnos, aspectos como mobiliario, equipos, iluminación y ventilación; con los siguientes resultados: más de un 50% de estos espacios, son evaluados por los alumnos como buenos. Con el personal académico se evaluaron aspectos como tamaño del aula y su funcionalidad, el resultado por lo que al tamaño del aula se refiere, establece que un 73.1 % opina que es adecuado, y por lo que hace a la funcionalidad, el 76.9% la considera buena. Sin embargo en una visita ocular, el comité visitador, observó que en el Campus Torrente, las aulas en su mayoría presentan una disposición escalonada (tipo auditorio), situación que limita la libre práctica del docente en la aplicación de las estrategias (dinámicas) de aprendizaje, en contraposición a lo que requiere el Modelo Educativo.

Para verificar las condiciones físicas en las que operan los talleres y laboratorios, el comité entrevistó a los Directores de licenciatura que requieren de esos espacios, obteniéndose la siguiente información:

Lic. en Arquitectura; 1 laboratorio de bioclimatismo, 1 taller de construcción, 1 bufete de arquitectura.

Lic. en Diseño Gráfico; 1 taller de serigrafía y grabado, 1 taller de fotografía, 1 taller digital.

Lic. en Ingeniería Industrial; 1 taller, 1 laboratorio de ingeniería.

Lic. en Ciencias de la Comunicación; 2 talleres de televisión, 1 sala de posproducción, 2 laboratorios de radio, 1 taller de fotografía.

Lic. en Ingeniería en Telecomunicaciones y Lic. en Sistemas Computacionales; 1 laboratorio de Cisco, 1 laboratorio de telecomunicaciones, 1 Compuaula.

Lic. en Lengua Inglesa; 1 laboratorio, 1 centro de auto acceso.

Lic. en Administración de Empresas Turísticas; 1 laboratorio de alimentos y bebidas, 1 bufete turístico.

Lic. en Derecho; 1 bufete de derecho.

Lic. en Psicología; 1 laboratorio de psicología, 1 Centro de Investigación y apoyo psicológico. (CIAP)

Lic. en Ciencias de la Educación; 1 compuaua.

De la visita ocular realizada por el comité visitador en ambos campus, se encontró que los espacios áulicos son calificados como excelentes y buenos; y como regulares, el mobiliario y diseño interior.

Finalmente, posterior a la revisión general para dar cuenta del cumplimiento de las obligaciones al inicio señaladas, el comité concluye que la institución las cumple satisfactoriamente, sin embargo resalta algunas debilidades, como aspectos a ser mejorados.

## **5. Análisis del Comportamiento de las variables interna en los periodos 1996-97 y 2003.**

---

### **5.0. Introducción.**

Contando con las debilidades -recomendaciones identificadas por la acreditadora en los dos documentos de Autoestudio 1996-97 y 2003, para cada uno de los indicadores que dan cuenta de las variables internas en estudio, y con la presunción de que en ausencia de debilidades -recomendaciones, se asumen fortalezas, se completan los diagnósticos internos institucionales de los períodos citados, y se cumple con la primera condición requerida por el FODA para el diseño de los Planes Estratégicos Quinquenales.<sup>7</sup>

Con los dos diagnósticos internos a la mano, y siguiendo lo establecido en el plan de desarrollo de este trabajo de investigación, procedo a continuación a confrontar las debilidades (recomendaciones) de los períodos en cuestión; en el entendido que son los aspectos que requieren atención y esfuerzo correctivo. Así se mostrará el cambio experimentado por la institución de un período a otro, evidenciado este por la disminución de debilidades (recomendaciones) y el obvio incremento de las fortalezas, en los indicadores de calidad que reportan el estado de las variables internas en estudio; es decir, crecimiento, instalaciones, y eficiencia operativa.

### **5.1. Comportamiento de la Variable Crecimiento.**

El estado de esta variable interna se consideró adecuado medirlo en los dos períodos en cuestión, a través de la contrastación en la tabla siguiente, del número y la naturaleza de las recomendaciones (debilidades) que en ambos períodos, el

---

<sup>7</sup> Los planes quinquenales se anexan en el apartado correspondiente, en orden de aparición.

diagnóstico del sistema acreditador señala, vía los indicadores de calidad Programas académicos y Personal académico.

INDICADOR	PERIODO 1996-97	PERIODO 2003
PROGRAMAS ACADEMICOS	Los programas educativos son 13 licenciaturas, 3 maestrías, y diversos programas de educación continua.	Los programas educativos son 19 licenciaturas, 14 maestrías, y 7 especialidades.
	Establecer disposiciones reglamentarias que regulen los procesos de diseño curricular, buscando el equilibrio adecuado entre los cursos de formación integral (curriculares y co-curriculares), y los que son propios de la profesión, para evitar saturación de horas clase.	Incorporar a todos los programas educativos de posgrado, las características personales y académicas de sus estudiantes y aspirantes, y de sus docentes, tales como sus perfiles y experiencia académica y profesional.
	Diseñar un Marco Psicopedagógico congruente con el Ideario y Filosofía Institucional, en el que se recupere el concepto de educación integral en los procesos de construcción de curricula.	Realización de programas de investigación científica.
	Elaborar un documento que contenga el marco normativo general de los procesos de investigación institucional, considerando los 4 tipos de investigación requeridos para efectos de certificación.	Implementación de sistema de evaluación, que mida el impacto de las investigaciones realizadas.
	Establecer líneas de investigación a desarrollar por los estudiantes de maestría, para efectos de trabajos de tesis.	
	Contratar profesores que puedan fungir como asesores de proyectos.	

INDICADOR	PERIODO 1996-97	PERIODO 2003
PERSONAL ACADEMICO	Elaborar un Manual de Reclutamiento, Selección y Contratación del Personal Docente.	Asegurar la participación adecuada de profesores de carrera en los programas de nivel maestría.
	Definir los criterios para establecer la proporción idónea de personal de tiempo completo y tiempo parcial, que cada programa requiera.	Asegurar que en el nivel de maestría, se impartan el 33% de las horas curso por profesores con grado de doctor.
	Incrementar urgentemente la proporción de personal de tiempo completo, dado que el 33% (sobre horas curso) exigido por la acreditadora no se cumple.	Asegurar que la carga docente de un profesor de carrera no exceda el 50% de su tiempo dedicado a labor académica.
	Tomar medidas urgentes para incrementar el número de profesores con grado académico superior, al del nivel en que imparten clases.	
	Estructurar políticas para efectos de la asignación de carga total de los profesores de asignatura y carrera, así como aquéllas que cuiden la adecuada relación entre horas docencia e investigación.	

## **5.2. Comportamiento de la variable instalaciones.**

El estado de esta variable se consideró pertinente medirlo, comparando vía la tabla siguiente, las recomendaciones (debilidades) que el diagnóstico de la acreditadora señala en ambos períodos de tiempo; a partir de dos indicadores de calidad: Apoyos Académicos e Infraestructura y recursos Físicos.



INDICADOR	PERIODO 1996-1997	PERIODO 2003
APOYOS ACADEMICOS	Relativo a la Biblioteca, espacios insuficientes que imposibilitan el resguardo de la debida cantidad de acervo.	
	Urge reordenar el uso de los espacios para estar en posibilidades de concentrar todos los servicios de información. Lo anterior, debido a que los videos y diapositivas se encuentran bajo la responsabilidad del departamento de Medios Audiovisuales.	
	Ausencia de los mínimos de convenios necesarios para préstamos interbibliotecarios con instituciones pares que permitan el enriquecimiento del acervo.	
	El acervo es insuficiente. En libros, cuenta con 19,500 volúmenes.	
	Relativo al Centro de Cómputo Académico, urge tomar medidas para ampliar espacios e incrementar los recursos informáticos (equipos y softwares especializados).	
	Ausencia de políticas y procedimientos para la adquisición, actualización y asignación de recursos de informática.	
	Por lo que al Departamento de Medios audiovisuales se refiere, urge mejorar la cantidad, calidad y diversidad del equipo y material videográfico.	
	Ampliar y adecuar los horarios de servicio.	
	En torno a los laboratorios y talleres, urge tomar medidas para asegurar que los laboratorios y talleres dependientes de las licenciaturas, cuenten con la infraestructura y recursos en calidad y cantidad necesarios para cumplir con los requerimientos de los programas académicos.	Cantidad insuficiente de equipos en talleres y laboratorios.

INDICADOR	PERIODO 1996-1997	PERIODO 2003
INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS FISICOS	Tomar medidas urgentes para optimizar la asignación de aulas, lo anterior debido a que en el Campus ya no hay espacios libres disponibles, para construir más.	
	Tomar medidas urgentes para incrementar el número de cubículos destinados al trabajo de las academias.	
	Tomar medidas urgentes para contar con espacios destinados a asesorías de tesis.	
	Ausencia de un Plan de Desarrollo Arquitectónico que establezca los lineamientos a respetar en actuales y futuras concepciones de espacios.	

### 5.3. Comportamiento de la variable eficiencia operativa.

La condición de esta variable, se consideró pertinente medirla comparando las recomendaciones (debilidades) que la acreditadora señala en el indicador Planeación y Efectividad en los dos períodos de tiempo en cuestión; vía la siguiente tabla.

INDICADOR	PERIODO 1996-97	PERIODO 2003
PLANEACION Y EFECTIVIDAD	Urge formalizar los procesos de planeación institucionales.	
	No existe difusión sistemática de los planes institucionales.	
	Ausencia de políticas y procedimientos que cuiden los procesos de planeación.	
	Indefinición de instancias que procuren su revisión periódica.	
	En los planes institucionales no se contemplan del entorno, riesgos y oportunidades.	
	Urge implementar un Manual que especifique y ejemplifique la tarea de planeación.	

INDICADOR	PERIODO 1996-97	PERIODO 2003
	Relativo a la efectividad, urge ajustar la toma de decisiones a la evaluación. No existe retroalimentación que reoriente las decisiones.	

#### **5.4. Conclusiones del capítulo.**

El comportamiento de la variable interna crecimiento; medido por las recomendaciones al indicador de calidad Programas Académicos, reporta que los programas ofertados en el año 1996-97 eran 13 Licenciaturas, 3 Maestrías, y diversos programas de Educación Continua. En el año 2003 se ofertaron 19 Licenciaturas, 14 Maestrías, 7 Especialidades y diversos programas de Educación Continua.

El comportamiento de la variable interna crecimiento; medido por las recomendaciones al indicador de calidad Programas Académicos, reporta en 1996-97 establecer normativa que regule los diseños curriculares, ya que se detectaron problemas de saturación de horas-clase. En el año 2003, considerando la recomendación surgida en 1996-97 y estableciendo el objetivo correspondiente en el Plan Quinquenal 1997-2002, ya se contaba en la institución con documentos que regulaban los procesos de los diseños curriculares.<sup>8</sup>

En otra lectura del indicador Programas Académicos, y relativo a los procesos de investigación institucional, en 1996-97 la acreditadora recomienda elaborar un marco normativo general de los procesos de investigación en la institución, el que deberá incluir los cuatro (4) tipos de investigación requeridos para efectos de acreditación de calidad. En el año 2003, y por haber incluido como objetivo salvar la recomendación señalada en 1996-97 en el Plan Quinquenal 1997-2002, ya la institución cuenta con los documentos que regulan los procesos de investigación y contempla los 4 tipos de investigación requeridos para acreditación, aún cuando la acreditadora hace una observación relativa a la consolidación de la investigación científica.

<sup>8</sup> Para mayor información, léase Plan Quinquenal 1997-2002 anexo en el apartado correspondiente, en orden de aparición. Pag. 8, subtítulo General, inciso 1. Este Plan le da prioridad a estos dos indicadores, dada la dificultad que entraña el cumplimiento de las recomendaciones.

El comportamiento de la variable interna crecimiento medido por el otro indicador de calidad, Personal Académico, reporta que en 1996-97 urge incrementar la proporción de personal de Tiempo Completo, dado que el 33% (sobre horas clase) exigido por la acreditadora no se cumple. En el año 2003, y por la misma razón de constituirse esta recomendación en objetivo del Plan Quinquenal citado, ya la institución cumple con esta obligación.

Relativo al Personal Académico, el reporte de la acreditadora recomienda en 1996-97 tomar medidas urgentes para incrementar el número de profesores con grado académico superior, al del nivel en que imparten clases. En el año 2003, esta recomendación; dado que se constituye también en objetivo a cumplir en el Plan Quinquenal 1997-2002, ya no se hace, ya que la institución cumple a satisfacción en el nivel licenciatura, contratando a profesores con el grado, o financiando profesores propios para obtenerlo, y en el posgrado contratando doctores, sólo le hacen falta algunos puntos porcentuales, para cumplir con lo exigido.

Por lo que hace al indicador Personal Académico, la acreditadora recomienda en 1996-97 estructurar políticas para la debida asignación de carga total de profesorado de asignatura y carrera, así como aquéllas que cuiden la adecuada relación entre horas-clase e investigación. En el año 2003, y por la misma razón esgrimida en los casos anteriores, se cumple con la obligación en su totalidad, y sólo se recomienda asegurar que en algunos casos la carga docente de ciertos profesores no exceda el 50% de su tiempo dedicado a la labor académica.

Los indicadores que miden la variable interna instalaciones; es decir Apoyos Académicos e Infraestructura y Recursos Físicos, reportan en el año 1996-97 el problema que impide cumplir con la gran mayoría de las exigencias de la acreditadora; es decir, la falta de espacios. En el 2003, y en conciencia desde 1996-97 de la importancia de salvar esa recomendación, ya opera el Campus Calasanz. Lo anterior debido a que en el Plan Quinquenal 2000-2005, la Rectoría establece en enero del año

2000 como prioridad máxima, inaugurar las instalaciones del citado Campus, en mayo del año 2002.<sup>9</sup>

El indicador que mide la variable interna eficiencia operativa; es decir, Planeación y Efectividad en el año 1996-97, reporta en función de la Planeación, que urge formalizar los procesos de planeación institucionales, que se debe dar la debida difusión a los planes, que no existe un marco normativo que regule los procesos de planeación en la institución, y que no están definidas las instancias responsables de coordinar la planeación institucional. Y por lo que se refiere a la efectividad, establece que urge ajustar la toma de decisiones a la evaluación, ya que no existe evidencia de retroalimentación que reoriente la toma de decisiones.

En el año 2003, ya no se hacen a la institución recomendaciones al respecto, dado que por la misma razón esgrimida en los casos anteriores, se han superado las recomendaciones surgidas en 1996-97.

El análisis previo del comportamiento de las variables internas en estudio, a través del escrutinio y dictamen de la acreditadora en los indicadores de calidad seleccionados para tal efecto, y las respectivas conclusiones señaladas previo, permiten comprobar la mejoría que la institución experimenta de un período a otro.

Lo anterior, corrobora parte de la hipótesis de la investigación. Para confirmar la segunda parte de la hipótesis, sería necesario comprobar que este evento cambio se debe al uso de la planeación estratégica; descartando para ello, la intervención de variables externas.

El análisis de las variables internas previo, indica fehacientemente que los planes citados se diseñan y ponen en marcha con la debida oportunidad, para estar en posición de cumplir con las obras y tareas en el año previsto, hecho que evidencia la

---

<sup>9</sup> Para mayor información, léase Plan Quinquenal 2000-2005 anexo en el apartado correspondiente por orden de aparición. Pág. 14.

utilidad que el ejercicio del Plan estratégico reportó en mejoras a la institución, y la relación directa entre el plan, su ejercicio y las mejoras institucionales.

Los Dictámenes que la acreditadora expide a las instituciones que pasan por un proceso de autoestudio, se constituyen en las evidencias del cambio hacia la mejoría que la institución experimenta del año 1996-97 al año 2003.

El primer Dictamen; es decir, el correspondiente al año 1997-97, califica a la institución “Acreditada con condiciones”, y el segundo Dictamen; es decir el correspondiente al año 2003, califica a la institución “Acreditada lisa y llana”<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Para mayor información léase Dictámenes de la Acreditadora, anexos en el apartado correspondiente en orden de aparición.

## **6. Análisis de la Competencia. Variable externa en estudio.**

---

### **6.0. Introducción.**

Las conclusiones surgidas del análisis previo de las variables internas; vía la comparación de los resultados de los dos autoestudios de la FIMPES, en las dos series de tiempo en cuestión; 1996 y 2003, nos permiten asumir el cambio experimentado por la Institución.

Tal cambio es producto de la importante decisión tomada por las autoridades de la Universidad, al utilizar la información reportada por el primer autoestudio, y su correspondiente diagnóstico en la concepción del primer Plan Estratégico Institucional a 5 años. Tal visión permite generar y lograr el cambio experimentado en el año 2003, y por ende la acreditación de la calidad.

Cabe comentar que, aún cuando ya habían existido en la Institución ejercicios estratégicos, estos fueron los primeros que se conformaron a partir de diagnósticos avalados por un organismo acreditador de la Educación Superior particular; que como ha se había comentado en el segundo capítulo, es el órgano que aglutina a las IES particulares del país, y está autorizado por la SEP (Secretaría de Educación Pública) autoridad en el país de la materia, para otorgar certificaciones de calidad, ajeno y por tanto imparcial.

Así, ya procede continuar con el desahogo del procedimiento de la investigación, y descartar la intervención o influencia de la primera variable externa en ese cambio.

### **6.1. La Universidad Cristóbal Colón. Institución de Educación Superior Particular. Ambiente competitivo.**

La Universidad Cristóbal Colón, dada su naturaleza de institución de educación superior particular, cuyo único ingreso proviene de los recursos obtenidos de los que libremente eligen inscribirse a ella y pagar colegiaturas a cambio de programas académicos de su elección, opera en un sector; que como señalaremos más adelante a detalle, experimenta altos índices de crecimiento.

Por el momento, se hace necesario incluir dos datos contundentes: en 1990, alrededor del 18% del total de la matrícula nacional, se ubicaba en instituciones particulares; en 2004, la proporción ha rebasado un poco el 32% y, al parecer, puede crecer más, aunque no es previsible que su incremento conserve la misma tendencia de los últimos tres años.

El dato se reitera, ha crecido la proporción; y por supuesto, los números absolutos matriculados en planteles particulares, y también la cantidad obviamente de este tipo de establecimientos. (Manuel Gil Antón. 2005)

La explosión en el número de Instituciones Particulares de Educación Superior, las ha hecho crecer de 5 a 10 que existían en todo el país en 1959, a 1,061 en 1999. La matrícula en licenciaturas en estas instituciones, pasó de 16% del total en 1980, a 32% en el 2001. De 1996 a 2001, la matrícula particular se duplicó (de 301,000 a 602,000 estudiantes).

La tasa de crecimiento ha sido de 9.53% (1990-2000), mientras que la tasa de las universidades públicas es de 2.31%. A este ritmo, la matrícula particular llegará al 50.3% del total, en menos de 13 años. (Luis I. Olmos. 2002)



El ambiente descrito, establece condiciones de competencia de mercado, y la competencia en este mercado del conocimiento, determina que en su historia de gestión, la Universidad Cristóbal Colón como institución de educación superior particular; o como la llamaría Ibarra Colado “universidad empresarializada”, ha sido condicionada por el ambiente competitivo que la rodea.<sup>11</sup>

Procede a continuación por tanto, describir ese entorno de tarea, y analizar el comportamiento de esta variable.

Asumiendo que el testimonio que sobre los hechos hace la autoría del trabajo, es insuficiente para justificar el uso de las variables externas en estudio, se aprovechó el trabajo de investigación de Sergio Hernández y Román Culebro; dos economistas de la Escuela de Economía de la Universidad Cristóbal Colón, cuya metodología sigue de cerca los estudios de Neira Gómez y Fernández López, los cuales estudian; mediante modelos logit binomial, los factores que influyen en las decisiones de los estudiantes de ciencias empresariales de la Universidad de Compostela, cuando deciden ampliar su formación en educación superior. Los de Grip y Young; para efectos de pronosticar la matrícula de escuelas públicas, los estudios de Rodríguez Salazar; que pronostican la matrícula de ITESM en el período 1984 al 2001, y de Fernández, Firpo y Perera; que realizan una proyección de la matrícula para la Universidad de la República de Uruguay del 2000 al 2030. (Hernández S., Culebro, R. 2005)

El modelo estimado en el trabajo de investigación citado, es un modelo probabilístico de elección discreta con dos rasgos básicos, cuyas conclusiones son suficientes para comprobar el uso de estas variables. Estas conclusiones permiten también descartar otras variables que parecieran influir, y que como resultado del proceso de depuración de variables que corresponde, no se consideran por resultar estadísticamente no significativas.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Para mayor información sobre el artículo del Dr. Ibarra, consúltase la Revista de la Educación Superior. Vol. XXXIV (2), No. 134, Abril-Junio de 2005.

<sup>12</sup> El documento citado se anexa, en el apartado correspondiente en orden de aparición.

## **6.2. Ambiente competitivo en el periodo 1996-97.**

A partir de una revisión de la bases de datos de la Universidad Cristóbal Colón, contenida en su red interna, y de datos obtenidos de los archivos institucionales a cargo del Departamento de Servicios Escolares, se observó que en promedio, desde sus inicios, el 80% de la matrícula en la institución citada proviene del Estado de Veracruz, (70% es originaria de la zona conurbada Veracruz-Boca del Río, y el 10% restante proviene principalmente de otras ciudades del estado como Córdoba, Orizaba, Coatzacoalcos y Poza Rica) y el 20% de otros Estados.

Considerando lo anterior, se hace relevante resaltar que en 1996-97 la competencia que enfrenta la institución, se le puede clasificar en local, y zonal. Es decir, el número de instituciones existentes en la ciudad y puerto de Veracruz y zona conurbada Boca del Río, y el número de instituciones existentes en el Estado de Veracruz, y Estados colindantes y circunvecinos, como Tabasco, Chiapas y Oaxaca.

El considerar en este análisis de la competencia, a la competencia zonal, obedece a que estas entidades federativas históricamente y a la fecha que nos ocupa, han considerado a la Universidad Cristóbal Colón como la alternativa confiable y viable entre otras instituciones de la zona, y la han favorecido con un permanente número de alumnos.

Así, en la medida que en esos estados se incremente la oferta de educación superior, se ampliarán para el bachiller el número de alternativas de elección en su localidad, y por tanto se reducirán y acotarán las ventajas competitivas.

Otro tipo de competencia que enfrenta la institución, es la competencia directa e indirecta; la primera, conformada por instituciones de naturaleza particular, y la segunda por instituciones de educación superior de carácter público ya sean universidades autónomas, tecnológicos, normales, y otras.

Al respecto cabe comentar que los datos de los ciclos escolares 1996-97 y 1997-98, presentados en el informe de labores de la SEP de 1998, muestran el ritmo de crecimiento de los subsistemas público y particular, en el siguiente cuadro:

	1996-97	1997-98		Variación
Institución			Absoluta	Relativa
TOTAL PUBLICAS	1,209.5	1,268.9	59.4	4.9
U. Autónomas	768.7	799.6	30.9	4.0
Inst. Tecnológicos	187.2	196.7	9.5	5.1
U. Tecnológicas	8.6	11.8	3.2	37.6
Normales	138.4	145.8	7.4	5.4
Otras IES públicas	106.6	115.0	8.4	7.9
TOTAL PARTICULARES	402.9	458.6	55.7	13.8
TOTAL	1,612.4	1,727.5	115.1	7.1

FUENTE: DGPP, SEP. Tomado del Informe de labores de SEP, 1998, p. 157

El cuadro anterior, muestra entre otros datos, el crecimiento que el subsistema particular de educación superior a nivel nacional ha reportado a la fecha; comportamiento que obedece según mismo documento de la SEP, a que la tasa de la matrícula en el sistema de educación superior aumentó del 1.3% en 1950, al 17% en 1998.

De acuerdo a los datos que reporta el mismo informe de labores de la SEP, en el ciclo escolar 1997-98 la educación superior tuvo una matrícula de 1.727,500 estudiantes.

El 80.5% estuvo inscrito en licenciatura; el 1.3 en el nivel de técnico superior universitario; el 12% en educación normal, y el 6.2% en postgrado.

Existen en este mismo ciclo escolar, 1196 instituciones de educación superior. Las instituciones públicas atienden al 73.5% de la matrícula, y las particulares al 26.5%.

El subsistema universitario atiende al 68% de la matrícula total; el tecnológico al 17.2%, el universitario tecnológico al 1.2%, y el de educación normal al 9%.

Suena relevante el hecho; reportado por el mismo documento fuente al que he hecho referencia, que el principal crecimiento de la matrícula, en términos absolutos, ha sido en licenciatura: de 208,000 alumnos en 1970, se pasó a 1.310.020 en 1997.

También cabe señalar que la educación superior particular, a partir de 1975 ha tenido un mayor crecimiento relativo, y que según el mismo documento fuente, esa participación ha seguido aumentando, principalmente en el nivel licenciatura.

De absorber al 11.7% de la matrícula de este nivel en 1975, para 1997, su participación ascendió a 24.4%.

En 1998, las instituciones de educación superior particular, atendieron al 26.5% de la matrícula de educación superior.

Si observamos el comportamiento más reciente, el ritmo de crecimiento de este subsistema ha sido aún mayor: de 1996 a 1997 la matrícula de las instituciones públicas creció en 4.9%, mientras la matrícula de las instituciones particulares aumentó en 13.8%.

Con excepción de Baja California Sur, en 1997, existen instituciones particulares en todas las entidades federativas. Tan sólo hace quince años, en doce entidades no existía este tipo de instituciones.

La tasa de matrícula del nivel superior, según reportes de la ANUIES, y del INEGI en 1995, se distribuye en el territorio nacional de manera desigual. (ANUIES.1995)  
(INEGI.1995)

Así, la tasa de matrícula del nivel licenciatura por entidad federativa, en relación con la población de 20-24 años, denota una distribución muy heterogénea: mientras en un extremo el Distrito Federal tiene una tasa del 29%, en el otro, Quintana Roo alcanza apenas el 5.4%. En la distribución de esta tasa se pueden distinguir cuatro grupos: a) aquéllas entidades que reportan entre un 20 y 29% ( Distrito Federal, Tamaulipas, Nuevo León y Puebla); b) un segundo grupo constituido por seis entidades que reportan entre un 16 y 19% ( Coahuila, Sonora, Sinaloa, Nayarit, Jalisco y Colima); c) un tercer grupo que comprende quince entidades que están entre un 10 y 15% (Tlaxcala, Guerrero, Campeche, Chihuahua, Aguas Calientes, Baja California, Tabasco, Baja California Sur, Durango, San Luis Potosí, Morelos, Yucatán, Zacatecas y Oaxaca ); d) finalmente, un grupo de siete entidades que tienen menos del 10% ( Veracruz, México, Michoacán, Chiapas, Hidalgo, Guanajuato y Quintana Roo ).

La media nacional es de 12.1%, ubicándose el estado de Veracruz, por debajo de la media. La relevancia que este dato adquiere en el desarrollo de este trabajo por lo que hace al índice del crecimiento poblacional del nivel etario en cuestión, es que muestra fehacientemente las grandes desigualdades de acceso a estudios superiores. Hecho que se confirma a partir del examen de estas dos variables, que establece que no existe relación directa entre magnitud de población y magnitud de matrícula, ya que el coeficiente de correlación es de 0.7689.

El escenario descrito, como lo señalara el Lic. Luis I. Olmos, establece las condiciones propicias para la proliferación de todo tipo de establecimientos.<sup>13</sup>

En general, los datos anteriores dan clara idea de la situación de la competencia en el período de tiempo en cuestión, cuando muestran los crecimientos relativos y absolutos de la matrícula; y cómo su comportamiento da fe del incremento sostenido del subsistema particular de educación superior.

---

<sup>13</sup> Otra vía de acceso al artículo ya referenciado del Lic. Olmos, es el portal de la ANUIES. Estudios e Investigaciones, no. 119.

Es decir; en el período 1996-97 que nos ocupa, la demanda creciente de los servicios educativos de nivel superior de este subsistema, establecía un amplio espacio de oportunidades, constituyéndose en un mercado potencial atractivo para innumerables intereses.

Así, la demanda creciente de los servicios educativos del subsistema citado, establece las condiciones de competencia creciente, sea esta de la naturaleza que sea.

En específico, y de acuerdo a datos reportados por el INEGI, en el Estado de Veracruz impartían estudios superiores 51 planteles: (11) Institutos Tecnológicos, (6) Escuelas Normales, (2) Universidades Pedagógicas, (1) Escuela Naval Militar, (1) Escuela Náutica Mercante, (29) Universidades Particulares, y (1) Universidad Pública. (INEGI.1996)

En la Ciudad de Veracruz y su zona conurbada Boca del Río, según datos proporcionados por la ANUIES, en 1996 impartían estudios superiores 18 Instituciones: (2) Institutos Tecnológicos, (1) Escuela Normal, (1) Escuela Náutica Mercante, (13) Instituciones Particulares, y (1) Universidad Pública. (ANUIES.1996)

Por lo que se refiere a Estados circunvecinos o colindantes en la zona sur-sureste, según datos obtenidos de la ANUIES en 1996:

En el Estado de Chiapas según la misma fuente, impartían estudios de nivel superior; (2) Institutos Tecnológicos, (10) Escuelas Normales, (1) Universidad Pedagógica, (14) Instituciones Particulares (11 Universidades, 1 Colegio, y 1 Centro de Estudios) y (1) Universidad Pública.

En el Estado de Tabasco, y según la misma fuente, impartían estudios del nivel superior; (5) Institutos tecnológicos, (5) Escuelas Normales, (10) Instituciones Particulares (5 Universidades, 4 Centros de Estudios y 1 Escuela) y (1) Universidad Pública.

En el Estado de Oaxaca, según datos obtenidos de la misma fuente, impartían estudios de nivel superior, (6) Institutos Tecnológicos, (3) Escuelas Normales, (8) Instituciones Particulares (5 Universidades, 1 Universidad tecnológica, 1 Colegio, y 1 Centro de Estudios) y (1) Universidad Pública. (ANUIES. 1996)

### **6.3. Ambiente competitivo durante el período 2003.**

Este otro período en análisis, reporta en general crecimientos sostenidos. Así lo establece el cuadro siguiente, que refiere a la matrícula de licenciatura por régimen, en el año 2003.

Público	1'244,942	67%
Particular	620,533	33%
TOTAL	1'865,475	100%

FUENTE: Anuario Estadístico 2003, ANUIES.

El crecimiento sostenido al que nos referimos en el inicio de este subtítulo, se hace evidente cuando se comparan los datos que reporta la matrícula por licenciatura en el período 1996-97, y el reportado en el período 2003.

Así, en el período 1996-97 el porcentaje de matrícula que atendía el régimen público era 73.5, y el porcentaje que atendía el régimen particular era de 26.50, ya en el período 2003, el porcentaje que atendía el régimen público era de 67.0, y el porcentaje que atendía el régimen particular era de 33.0.

Al parecer, lo que ha dejado de atender el régimen público, lo ha ido absorbiendo el particular, hecho que señala el problema de la cobertura de las universidades públicas, que ha obligado a la autoridad correspondiente del país (SEP), a otorgar permisos a instituciones particulares para adecuar la oferta de educación superior, con lo que el país demanda.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Los permisos que otorga la autoridad para ofertar estudios de nivel superior a particulares, se denominan RVOE; por sus siglas, Registro de Validez Oficial de Estudios.

Reiterando en otra óptica lo anterior comentado, el régimen público en 1996-97, atendía el 73.5% de la matrícula de educación superior, en el año 2003, atendió el 67%. Sin embargo, el régimen particular que en 1996-97 atendía el 26.5%, en el año 2003 atendió al 33% de la matrícula.

Así, mientras que el régimen público decreció de un período a otro 6.5 puntos porcentuales, el régimen particular creció a su vez 6.5 puntos porcentuales.

Del cuadro anterior, se desprende también lo relativo a la participación de las universidades públicas y particulares en la matrícula por distintos tipos de establecimientos, lo que se desglosa en el siguiente cuadro.

Instituciones de Educación Superior Públicas	44%
Instituciones de Educación Superior Particulares	33%
Institutos Tecnológicos	19%
Universidades Tecnológicas	3%
Otros	1%

FUENTE: Anuario Estadístico 2003, ANUIES.

Otro dato que resulta interesante en el análisis que nos ocupa, lo reporta el siguiente cuadro; relativo a la participación de las universidades públicas y particulares, en la matrícula de licenciatura por área de conocimiento.

REGIMEN	C. Agropec.	C. Salud	C. Nat. y Exac.	C. Soc. y Adm.	Educ. y Hum.	Ing. y Tecn.	TOTAL
Público	40,012	140,581	33,915	50,875	60,385	465,174	1'244,942
Particular	2,078	23,872	1,836	396,338	33,395	163,014	620,533
TOTAL	42,090	164,453	35,751	901,213	93,780	628,188	1'865,475

FUENTE: Anuario Estadístico 2003, ANUIES.



Es relevante el hecho que muestra el cuadro anterior, en torno al comportamiento de la matrícula en las áreas de ciencias sociales y administrativas (396,338), que exhibe la fortaleza y ventaja competitiva que han adquirido las instituciones particulares, en esa área del conocimiento en específico. Por otro lado, la matrícula más alta por lo que hace a la oferta de instituciones públicas (465,174), se ubica en el área de Ingeniería y Tecnología.

El siguiente cuadro muestra el comportamiento de la matrícula de Postgrado, del año 1994 al año 2003, por régimen y tipo de institución.

INSTITUCIÓN	1994	1998	2000	2003
IES Públicas Estatales	18,294	31,449	33,135	37,114
IES Públicas Federales	15,805	23,272	23,339	24,884
Otras IES	7,475	14,891	14,714	22,690
IES Particulares	13,336	37,537	47,049	54,981
TOTAL	54,910	107,149	118,237	139,669

FUENTE: Anuario Estadístico 2003, ANUIES.

Lo que se hace obligado comentar a partir del cuadro anterior, es el hecho del crecimiento sostenido que los datos han mostrado del subsistema de educación superior particular, en este caso refiriéndose al postgrado. Así, de 1994 al 2003, el comportamiento de la matrícula del postgrado en IES particulares, ha crecido de manera sostenida, aunque sin mostrar la misma tendencia en ese crecimiento, ya que es evidente que de 1994 a 1998 se duplica y más, no siendo así en el año 2000 y 2003.

Retomando el tema del postgrado, en el cuadro siguiente se muestra el mismo crecimiento sostenido, a través de la participación de las Instituciones Públicas y Particulares en la matrícula de postgrado, por áreas del conocimiento, en el año 2003 que nos ocupa.

Régimen	C. Agrop.	C. Salud	C.Nat. y Exac.	C.Soc.y Adm.	Educ.y Hum.	Ing. y Tec.	TOTAL
Público	2,742	18,803	5,905	29,869	12,438	14,931	84,688
%	99.6	89.5	97.4	45.8	49.9	75.6	60.6
Particular	10	2,196	156	35,293	12,496	4,830	54,981
%	0.4	10.5	2.6	54.2	50.1	24.4	39.4
TOTAL	2,752	20,999	6,061	65,162	24,934	19,761	139,669

FUENTE: Anuario Estadístico 2003, ANUIES.

Atendiendo a la especificidad obligada se citarán datos relativos a la competencia en el estado de Veracruz, y la existente en Oaxaca, Tabasco y Chiapas por lo que estos han aportado a la matrícula de la Universidad Cristóbal Colón.

En el estado de Veracruz en el año que nos ocupa, según datos reportados por la ANUIES, en el 2003 existían 86 Instituciones de Educación Superior: (1) Universidad Pública, (23) Institutos Tecnológicos, (1) Tecnológico del Mar, (1) Escuela Nautica Mercante, (1) Escuela Naval Militar, (1) Unidad Politécnica, (6) Escuelas Normales, (2) Universidades Pedagógicas y (50) Universidades Particulares.

En el estado de Tabasco, y de acuerdo a la misma fuente existían 23 Instituciones de Educación Superior: (1) Universidad Pública, (5) Escuelas Normales, (10) Instituciones Particulares, y (7) Institutos Tecnológicos.

En el estado de Chiapas, existían 52 Instituciones de Educación Superior: (1) Universidad Pública, (10) Escuelas Normales, (1) Universidad Pedagógica, (36) Instituciones Particulares, y (4) Institutos Tecnológicos.

En el estado de Oaxaca, en el año 2003, existían 28 Instituciones de Educación Superior: (1) Universidad Pública, (9) Institutos Tecnológicos, y (3) Escuelas Normales, y (15) Instituciones Particulares. (ANUIES.2003)

Puntualmente, en la Ciudad de Veracruz, y su zona conurbada Boca del Río, y de acuerdo a datos proporcionados por la ANUIES, en el 2003, existían 25 Instituciones de

Educación Superior: (1) Universidad Pública, (1) Escuela Nautica Mercante, (2) Institutos Tecnológicos, (1) Unidad Politécnica, y (20) Instituciones Particulares. (ANUIES.2003)

#### **6.4. Conclusiones del capítulo.**

En el año 1975, el subsistema particular de educación superior a nivel nacional absorbió el 11.7% de la matrícula. En 1997 su participación creció atendiendo un 24.4%, ya en 1998 atendió al 26.5% de la matrícula del nivel.

De 1996 a 1997, la matrícula de las Instituciones de Educación Superior Públicas, creció un 4.9%, mientras que la matrícula en las Instituciones de Educación Particulares un 13.8%.

El estado de Veracruz en 1995, reportaba una tasa de crecimiento de matrícula de licenciatura de menos del 10% (-10%), porcentaje que se ubica por debajo de la media nacional.

En el año 1996, en el estado de Veracruz, impartían estudios de nivel superior 51 Instituciones: 11 Tecnológicos, 6 Escuelas Normales, 2 Universidades Pedagógicas, 1 Escuela Naval, 1 Escuela Náutica, 1 Universidad Pública y 29 particulares.

En el año 2003, operaban 86 Instituciones: 24 Tecnológicos, 1 Escuela Náutica, 1 Escuela Naval, 6 Escuelas Normales, 1 Unidad Politécnica, 2 Universidades Pedagógicas, y 50 particulares.

En las ciudades de Veracruz y Boca del Río en el año 1996, impartían estudios de nivel superior 18 Instituciones: 2 Tecnológicos, 1 Escuela Normal, 1 Escuela Náutica, 1 Universidad Pública, y 13 particulares.

En el año 2003, existían 25 Instituciones: 2 Tecnológicos, 1 Escuela Náutica, 1 Unidad Politécnica, 1 Universidad Pública, y 20 particulares.

En los estados de Tabasco, Oaxaca, y Chiapas, de 1996 al 2003, el número de instituciones de educación superior se incrementó en general, y en especial, el número de instituciones particulares. De tal manera que, en el estado de Tabasco en el año 1996 impartían estudios de nivel superior, 21 Instituciones; de las cuales, 10 eran instituciones particulares. En el año 2003, operaban 23 Instituciones, de las cuales 10 eran particulares.

El estado de Chiapas, reportó en el año 1996, la existencia de 28 Instituciones, de las cuales 14 eran particulares. En el 2003, existían 52 Instituciones de educación superior, de las cuales 36 eran particulares.

El estado de Oaxaca, reportó en el año 1996, la existencia de 18 Instituciones, de las cuales 8 eran particulares. En el año 2003, reportó 28 Instituciones, de las cuales 15 eran particulares.

La competencia zonal, local, directa e indirecta en el subsistema particular de educación superior en el estado de Veracruz, y en las ciudades de Veracruz y Boca del Río del año 1996 al año 2003, se ha intensificado significativamente.

### **6.5. Bibliografía del capítulo.**

- ANUIES (1995), Anuarios Estadísticos, México.
- ANUIES (1996), Anuarios Estadísticos, México.
- ANUIES (2003), Anuarios Estadísticos, México.
- Gil Antón, M. (2005), El crecimiento de la Educación Privada en México: de lo pretendido a lo inesperado, Revista de la Educación Superior, Vol. 34 (1), No. 133, Enero-Marzo.
- Hernández, S. y Culebro, R. (2005), Estimación de la matrícula por estudios superiores en la Universidad Cristóbal Colón, Revista de la Universidad Cristóbal Colón, Vol. 20, Enero.
- INEGI (1995), Resultados Definitivos. Tabuladores Básicos, México.
- INEGI (1996), Censo. Estado de Veracruz, México.
- Olmos, L.I. (2002), Puntos Sobresalientes de la Educación Superior Particular, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, Revista de Educación Superior en línea, No. 121, Enero-Marzo.

## **7. Análisis del ingreso del hogar. Variable externa en estudio.**

---

### **7.0. Introducción.**

Posterior a una búsqueda en fuentes oficiales de datos estadísticos que reportaran el estado de la variable ingreso del hogar en los Municipios de Boca del Río y Veracruz en los dos períodos en estudio; 1996-97 y 2003, se recurrió a utilizar aquéllos datos localizados, y a inferir otros, de los datos reportados por la entidad federativa en cuestión, y de algunos otros a nivel federación. Tal manejo de los datos se justifica por la autenticidad de las fuentes todas oficiales, y los documentos anexos que responden por ello.

A partir del escenario anterior; ambiente que acota por supuesto algún análisis más puntual, pero que nos permite deducirlo con muy poco margen de error y en consecuencia tener elementos confiables para descartar o no, la intervención de la variable citada en la mejoría institucional (evento cambio), se presentarán a continuación una serie de datos estadísticos que reportan circunstancias particulares en las series de tiempo en cuestión, que apropiadamente describen el ambiente económico que imperaba en el país, recreando eventos que dieron origen y conformaron a los años noventa y posteriores.

### **7.1. Panorama Económico Nacional.**

Algunos estudios de largo plazo han manifestado que la distribución del ingreso en México a partir de 1963, registró una tendencia paulatina pero sistemática, a la reducción de la desigualdad en el país, proceso que continuó hasta 1984. (M.Székely, 2003) (Hernández Laos, y J. Velásquez, 2003).

Ambos estudios señalan además, que a partir de ese último año y hasta el año 2000, la tendencia decreciente de la desigualdad en México se interrumpió y fue revertida hacia

estándares de mayor desigualdad relativa en la distribución del ingreso, aunque con fluctuaciones al largo plazo.<sup>15</sup>

La incidencia de la pobreza por otra parte, de acuerdo a los mismos estudios, mostró una tendencia similar, es decir, una reducción hasta 1977; año a partir del cual tendió a mantenerse un acrecentamiento notable en 1996, como resultado de la crisis del año previo, y a reducirse a estándares similares hacia los años finales del siglo pasado, reduciéndose ligeramente a principios del actual.<sup>16</sup>

En el siglo XIX, Alejandro Von Humboldt describió a México como el país de la desigualdad. Al parecer, la situación y por ende la calificación no ha cambiado hoy día. De acuerdo con el reporte del año 2002, emitido por el Programa para el desarrollo de la Organización de las Naciones Unidas, México ocupa el lugar número 54 de un grupo de 173 países, de acuerdo a su desarrollo interno.

Si sólo se consideran los países de América Latina y el Caribe, México muestra la peor distribución de la riqueza (medida esta por la diferencia entre los más ricos (20%), y los más pobres (20%).

En México, el 20% de los más ricos controla el 57% del ingreso nacional, y el 20% de los más pobres, sólo el 3.5%. (Barriga y Vázquez, 2003)

La información disponible de la última década del siglo pasado, permite cuantificar ambos fenómenos (distribución del ingreso y pobreza) dada la metodología propuesta por el Comité Técnico para la Medición de la Pobreza. (SEDESOL, 2000)

---

<sup>15</sup> Considerando que no es necesario para los efectos de este trabajo mostrar las causas de las tendencias distributivas y de la pobreza, si procede comentar que en tanto Székely pone énfasis en las tendencias del capital físico y humano de los hogares en un contexto internacional cambiante, Hernández Laos y Velásquez Roa, enfatizan los efectos de la apertura comercial y financiera sobre una estructura con excedente de mano de obra.

<sup>16</sup> La crisis de 1995, fue producto del endeudamiento privado, y de la creciente revaluación del tipo de cambio real de los años previos. Para mayor información véase *La Pobreza en México. Banco Mundial*. 1994.

El cuadro siguiente, muestra las tendencias distributivas, e incluye la cuantificación de algunos índices de desigualdad, incluido el coeficiente de Gini, que a pesar de registrar fluctuaciones de corto plazo, se mantuvo elevado ( $>0.5$ ) a lo largo de los últimos diez años, con una tendencia decreciente muy leve a partir de 1998, para alcanzar un valor de 0.525 en el 2002.<sup>17</sup>

Se destaca; por su utilidad en este trabajo de investigación, el hecho de que en 1996 el coeficiente de Gini reportaba un valor de 0.524, y en el año 2002 registraba un valor de 0.525.

Así, este índice de desigualdad establece en ambos períodos de tiempo, no sólo altos niveles de desigualdad en la distribución del ingreso, también que de 1996 al 2002 se mantuvieron estables.

México. Distribución del Ingreso por deciles nacionales de hogares. 1992-2002  
(Porcentajes)<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Medida de la concentración del ingreso; toma valores entre cero y uno. Cuando el valor se acerca a uno, indica que hay mayor concentración del ingreso, en cambio, cuando el valor se acerca al cero, la concentración del ingreso es menor; es decir, existe mayor distribución igualitaria del ingreso.

<sup>18</sup> Agrupación del total de preceptores o de hogares en diez estratos con igual número de preceptores o de hogares, ordenados de acuerdo a su ingreso de menor a mayor, considerando el tipo de ingreso y la cobertura geográfica.



<b>Decil</b>	<b>1992</b>	<b>1994</b>	<b>1996</b>	<b>1998</b>	<b>2000</b>	<b>2002</b>
Total	100	100	100	100	100	100
1	1.27	1.17	1.35	1.03	1.19	1.27
2	2.28	2.20	2.43	2.17	2.25	2.35
3	3.18	3.02	3.30	3.17	3.15	3.28
4	4.04	3.96	4.23	4.11	4.08	4.26
5	5.13	5.03	5.31	5.18	5.20	5.32
6	6.45	6.36	6.59	6.46	6.47	6.58
7	8.20	8.09	8.33	8.20	8.13	8.31
8	10.75	10.76	10.91	10.78	10.72	11.09
9	15.92	15.94	16.04	15.74	15.70	16.18
10	42.77	43.49	41.52	43.17	43.11	41.37
D/10D/1	33.73	37.13	30.83	42.09	36.37	32.57
GINI	0.538	0.546	0.524	0.545	0.540	0.525
DSLOG	0.940	0.960	0.923	0.957	0.918	0.936

Fuente: INEGI.2002

Este otro cuadro que se presenta a continuación por otra parte, contempla algunos indicadores de la incidencia de la pobreza en nuestro país, y de acuerdo con éstos, tal incidencia se mantuvo relativamente constante en los primeros cuatro años del decenio pasado, para incrementarse en 1996 por efectos de la crisis ya comentada del año previo, y decrecer en los siguientes hasta alcanzar en el año 2002, estándares ligeramente inferiores que los registrados diez años antes; así 20.3 por ciento de la población nacional se encuentra en condiciones de pobreza alimentaria; 25.6 por ciento en pobreza de capacidades; y 51.7 por ciento en pobreza de patrimonio.<sup>19</sup>

México. Proporción de la población total que se encuentra en condiciones de pobreza, 1992-2002 (Porcentajes)

<sup>19</sup> De acuerdo con la adecuación de la SEDESOL, la pobreza alimentaria mide el porcentaje de personas cuyo ingreso per cápita es menor al necesario para cubrir las necesidades de alimentación, la de capacidades hace referencia al porcentaje de personas (hogares) cuyo ingreso per cápita es menor al necesario para cubrir el patrón de consumo básico de alimentación, salud y educación, y la pobreza de patrimonio hace referencia al porcentaje de la población (hogares) cuyo ingreso por persona es menor al necesario para cubrir el patrón de consumo básico de alimentación, vestido, calzado, vivienda, salud, transporte público, y educación.

Clase de Pobreza	1992	1994	1996	1998	2000	2002
<b>Hogares</b>						
Alimentaria	17.4	16.1	28.8	26.8	18.6	
De Capacidades	21.8	22.7	36.5	32.9	25.3	
De Patrimonio	44.1	46.8	60.8	55.6	45.9	
<b>Personas</b>						
Alimentaria	22.5	21.1	37.1	33.9	24.2	20.3
De Capacidades	28.0	29.4	45.3	40.7	31.9	25.6
De Patrimonio	52.6	55.6	69.6	63.9	53.7	51.7

Fuente: SEDESOL. 2003

Otros datos útiles que el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) reporta en los resultados de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, es el Ingreso promedio mensual de los miembros del hogar, por sexo del jefe del mismo y rangos de salarios mínimos equivalentes, de 1992 al 2004.<sup>20</sup>

Grandes rubros del gasto	1992	1996	2000	2002	2004
TOTAL	359	613	1471	1622	1879
Hasta 2 S.M.	97	211	418	498	563
Más de 2 y hasta 4 S.M.	213	473	931	1022	1146
Más de 4 y hasta 8 S.M.	395	910	1691	1902	2086
Más de 8 y hasta 14 S.M.	748	1779	3115	3551	3714
Más de 14 S.M.	1981	4582	8266	8794	10132

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares. 2005

Haciendo un comparativo entre los índices anteriormente señalados en los mismos períodos de tiempo, de las condiciones imperantes de pobreza versus los ingresos promedio mensuales de los hogares mexicanos, y la distribución de los ingresos por deciles, podemos conjeturar que a pesar de los incrementos que cada período de tiempo reporta, estos no son suficientes para acceder a niveles de vida dignos, y más

<sup>20</sup> Dada la utilidad de los datos, se consideró irrelevante incluir lo relativo al sexo del jefe del hogar.

aún, en la mayoría de los casos; dados los porcentajes de población mayoritarios ubicados en esos rangos, sólo alcanzan para liberar la capacidad alimentaria. Lo anterior, confirma las enormes y graves desigualdades en la distribución de los ingresos, cuestión que ya se comentó a partir de la lectura previa del coeficiente de Gini.

Durante los años noventa, especialmente con la firma del Acuerdo de Libre Comercio de México, Canadá y Estados Unidos en 1994, pese a la crisis ya comentada de 1995 y las recesiones provocadas en los siguientes años por la crisis asiática, el crecimiento continuó de manera relativamente sostenida hasta el año 2000, para sufrir un severo estancamiento en los siguientes años, conforme se profundizaba la depresión en la economía estadounidense. (Graham, y Wada. 2000)<sup>21</sup>

Pretendiendo seguir abundando en datos en torno a las desigualdades en el país, el Banco Mundial emitió; al cumplirse en Enero del 2004, 10 años de la firma del Tratado de Libre Comercio, un documento denominado Las Lecciones del TLCAN para los países de América Latina y el Caribe: un resumen de hallazgos de investigación.<sup>22</sup>

Aún cuando los investigadores tuvieron dificultades para separar los efectos del tratado en México; dados los impactos de la crisis sufrida por el peso en el año 1994-1995, fueron capaces de identificar los efectos específicos del acuerdo. Y así, establecen que las esperanzas de que México, daría pasos agigantados para alcanzar a Estados Unidos, se vieron reducidas por la insuficiente inversión en educación, innovación e infraestructura, así como la baja calidad institucional, un adjetivo que se refiere a la rendición de cuentas, la eficacia regulatoria, el control de la corrupción, y temas afines. Más aún, señalan que los resultados del TLCAN, en general, han sido desiguales entre regiones y sectores; específicamente:

---

<sup>21</sup> Se consideró pertinente; en la tarea de presentar un panorama general del país, incluir lo relativo al TLCAN. Este se firma en 1994, y los informes al respecto de sus impactos a 10 años después, específicamente en enero del 2004, abarcan las series de tiempo en estudio.

<sup>22</sup> El informe fue preparado por los economistas del Banco Mundial: Daniel Lederman, William F. Maloney y Luis Servén.

El aumento de los salarios de los trabajadores con niveles más altos de educación, en relación con aquéllos de niveles más bajos, se mantuvo con el TLCAN.

Los estados del norte y del centro crecieron con más rapidez en los años noventa, reduciendo modestamente la brecha de ingresos con los del Distrito Federal, pero los estados más pobres del sur (Veracruz, entre otros) crecieron menos debido a los bajos niveles de educación, infraestructura y calidad de las instituciones locales.

Las grandes empresas mexicanas, aumentaron su acceso a los mercados de capital, mientras que el crédito se mantuvo restringido para las pequeñas y medianas empresas.

Relativo a los trabajadores, salarios y empleos; a pesar de que existen pocas pruebas de que la creciente liberación comercial, haya provocado mayores riesgos para los trabajadores o un aumento en el tamaño en el sector informal, William Maloney, coautor del informe y economista principal de la Oficina del Economista Jefe del Banco Mundial para América Latina y el Caribe, comenta que en términos generales, el libre comercio ha aumentado la demanda de una mano de obra mexicana más calificada, un desafío ante el cual el sistema educativo debe estar preparado.

En otro orden de ideas, y en comunión con la intención inicial, se considera importante manejar datos que refieran al Producto Interno Bruto por entidad federativa, ya que estos nos permiten inferir cercanamente otros que sean útiles para describir circunstancias y condiciones imperantes, en las series de tiempo en análisis.

Así, las tasas medias de crecimiento anual por entidad federativa, en un período que abarca del año 1993 al año 2003, establecen y reportan las desigualdades a las que nos hemos estado refiriendo.

Las desigualdades se pueden identificar claramente si comparamos las diferentes tasas en estados localizados en la zona norte, centro y sur de la Federación: Estados del Norte como Coahuila, reportó una tasa de crecimiento anual de su Producto Interno Bruto de 4.37, Chihuahua 4.01, Tamaulipas 4.07. Estados del Centro; Querétaro 5.00, Aguascalientes 5.19. Estados del Sur; Oaxaca 1.40, Tabasco 1.57, Veracruz 1.63, Guerrero 1.21 y Chiapas 2.71. (INEGI. 2005)

Las desigualdades en el país, lo dividen en dos zonas muy marcadas por valores estadísticamente significativos: una zona en franco crecimiento; los estados del centro y del norte, que aun cuando entre ellas sus tasas se diferencian, si se comparan las dos con las de la otra zona, esta pareciera; por la distancia establecida por la lectura de tasas previa, no pertenecer al mismo territorio nacional. Por tanto, el Estado de Veracruz; y la zona en la que esta localizado, lo ubican entre las entidades con más bajas tasas de crecimiento, en comparación con los estados ubicados en las zonas centro y norte del país.<sup>23</sup>

Otro dato conveniente para nuestros intereses, por la información que puede ser inferida de el, es el relativo al Ingreso Per Cápite por Entidad Federativa.

En el cuadro siguiente se muestra, en miles de pesos corrientes.

PERIODO	Veracruz	Tabasco	Oaxaca	Chiapas
1996	8.00	8.16	5.63	5.52
2003	8.97	9.17	6.43	6.88

Fuente: Manipulación propia con base en información de INEGI, Sistema de Cuentas Nacionales.2005

<sup>23</sup> En la manipulación propia de los datos del INEGI consultados, se citaron en la zona sur junto con el Estado de Veracruz, a los Estados de Oaxaca, Chiapas, y Tabasco por convenir así al desahogo de la competencia; la otra variable externa en uso.

## **7.2. Panorama Económico en el Estado de Veracruz.**

Para ya proceder a describir un escenario más cercano a las ciudades que interesan en este análisis de variable externa; es decir, Veracruz y Boca del Río, por ser las localidades conurbadas de donde mayormente provienen los estudiantes de la Universidad Cristóbal Colón, se considera requisito más que obligado; dadas las dificultades de obtener información puntual de las ciudades citadas, escudriñar el escenario estatal de tal modo que su lectura permita completar aquéllos datos que se manejen posteriormente, relativos al estado que guardaban en esas dos ciudades en los dos periodos de tiempo en estudio, los ingresos de los hogares.

Se considera apropiado para los fines antes descritos, citar algunos datos que dan cuenta de las condiciones económicas imperantes en el Estado de Veracruz, de acuerdo a un estudio sobre la pobreza, elaborado por el Banco Mundial, a petición del Señor Secretario de Finanzas del H. Gobierno del Estado, en marzo del año 2000, y entregado en diciembre del año 2002, denominado Mexico. Veracruz- Llave .Poverty Diagnostic. Document of the World Bank. December 6, 2002. Elaborado por Luis Chalico, Gladis López-Acevedo, y Marcela Rubio.

En los inicios del año 2000, el 31% de la población del Estado de Veracruz (más de dos millones de personas) vivían en extrema pobreza; medida esta por la incapacidad de la población de satisfacer necesidades alimenticias básicas, cuando el promedio nacional era del 12.5%.

El porcentaje del gente pobre en Veracruz, es de 63%, frente a un 17% del promedio nacional.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> La pobreza como tal, citada por el documento del Banco Mundial, incluye la extrema pobreza y la pobreza moderada. La pobreza moderada la viven quienes pueden pagar requerimientos alimenticios, pero tienen dificultad para pagar otras necesidades de distinto género.

Del año 1994 al 2000, la tasa de pobreza ha permanecido estable, mientras que la tasa de la extrema pobreza, ha decrecido muy ligeramente. Durante este período la pobreza urbana se incrementó, mientras que la rural decreció ligeramente.

Años atrás las medidas no monetarias de bienestar, como educación, salud e indicadores del hogar, han mejorado en Veracruz; sin embargo, están muy por debajo del promedio nacional.

Estimados de pobreza; basados en los ingresos y el consumo sugieren que dos terceras partes de la población en los Estados del Sur del país, pueden no ser capaces de pagar el costo de su alimentación básica, ni el de las necesidades no alimenticias, cuando el promedio a nivel nacional es de un 42 a un 45%.

De acuerdo a lo anterior, Veracruz se ubica entre los cuatro (4) estados más pobres del país, junto con Oaxaca, Chiapas y Guerrero.

Los niveles de desigualdad observados en el estado de Veracruz, son altos de acuerdo a estándares internacionales, pero no especialmente altos para los estándares de América Latina. Existe mayor desigualdad en el ingreso per cápita a nivel nacional, que en Veracruz. Mientras que la desigualdad en el país ha permanecido estable, en Veracruz ha disminuido 4 puntos porcentuales de 1994 al 2000.

Con respecto al crecimiento en el mismo período, el ingreso per cápita creció un 10% a nivel nacional; sin embargo el Estado de Veracruz, no experimentó el mismo crecimiento, tanto que su ingreso real per cápita decreció un 8%.

Posterior a una referencia general de las condiciones imperantes en el Estado en las series de tiempo en estudio, se retoma el tema en específico y se describe a continuación en el cuadro ex profeso, la distribución porcentual de los hogares por grupos de ingresos totales en el Estado de Veracruz, en el año 1995.

<b>Grupos de Ingreso</b>	<b>Total de Hogares **</b>	<b>Total de Hogares ***</b>
Veracruz	100.00	100.00
Sin ingresos	7.28	11.99
Menos de 1 salario mínimo	20.14	19.44
De 1 salario mínimo hasta 2	24.06	23.13
Más de 2 salarios mínimos hasta 5	27.90	26.50
Más de 5 salarios mínimos	17.68	15.36
No especificado	2.94	3.58

\*\* Los ingresos totales incluyen percepciones por trabajo, jubilación, renta o intereses bancarios, ayuda de familiares desde otro país, ayuda de PROCAMPO, becas o ayuda de otras instituciones.

\*\*\* Los ingresos sólo incluyen los provenientes del trabajo.

FUENTE: Censo de Población y Vivienda. Resultados Definitivos. INEGI. 1995.<sup>25</sup>

La fuente anterior refiere al año 1995, la limitante para proporcionar el dato correspondiente a la otra serie de tiempo 2003, o de un año cercano, la establece el hecho de que los Censos de Población y Vivienda se llevan a cabo en el país cada 10 años, por lo que a la fecha de consulta, sólo se tienen resultados preliminares del censo correspondiente al año 2005.

### ***7.3. Panorama Económico de la Ciudad y Municipio de Veracruz y Boca del Río.***

Ante la imposibilidad citada anteriormente de consultar la misma fuente, y por tanto de no disponer de datos estatales para efectos de comparación con otros correspondientes a la otra serie de tiempo; que hubiera sido lo más adecuado, se hace necesario recurrir a otra fuente, que refiere ya a la Ciudad y Municipio de Veracruz, y que da cuenta en el cuadro siguiente, de la distribución porcentual de la población ocupada por nivel de ingresos (salarios mínimos), en el año 2002.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> En 1995, el salario mínimo en el Estado de Veracruz, era de 22.50 pesos diarios. Con base en cifras de la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos.

<sup>26</sup> En el año 2000, el salario mínimo de la zona "c" a la que corresponde el Estado de Veracruz, era de 32.70 pesos diarios. Con base en cifras de la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos.



<b>Grupos de Ingreso</b>	<b>Total</b>
Ciudad de Veracruz	100
Sin ingresos	3.7
Menos de 1 salario mínimo	7.8
De 1 hasta 2 salarios mínimos	24.1
Más de 2 hasta 5 salarios mínimos	45.7
Más de 5 salarios mínimos	17.4
No especificado	1.3

FUENTE: INEGI. Encuesta Nacional de Empleo Urbano. 2002

El siguiente cuadro, se refiere a la población ocupada según ingreso por trabajo vía salario mínimo en porcentajes, en la Ciudad y Municipio de Boca del Río en el año 2000, y se consideró útil incluirlo dado que la forma en que maneja los datos favorece a las conclusiones del capítulo.<sup>27</sup>

	Estado	Municipio
TOTAL	2 350 117	53 673
Sin ingresos	12.7	2.5
Menos de 1 salario mínimo	23.6	9.6
De 1 hasta 2 salarios mínimo	32.3	31.9
Más de 2 y menos de 3 salarios mínimos	9.8	15.0
De 3 a 5 salarios mínimos	9.4	16.0
Más de 5 salarios mínimos	7.8	17.9
No especificado	4.4	7.1

FUENTE: INEGI. Tabulados Básicos Nacionales por entidad federativa. Cuadernillos Municipales. 2000

<sup>27</sup> En el año 2002, el salario mínimo de la zona “c” a la que corresponde el Estado de Veracruz, era de 38.38 pesos diarios. Con base en cifras de la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos.

Este otro cuadro, maneja la misma información que el anterior, pero se refiere a la Ciudad y Municipio de Veracruz, con la misma utilidad.

	Estado	Municipio
TOTAL	2 350 117	180 317
Sin ingresos	12.7	2.3
Menos de 1 salario mínimo	23.6	10.8
De 1 hasta 2 salarios mínimos	32.3	32.0
Más de 2 y menos de 3 salarios mínimos	9.8	16.2
De 3 a 5 salarios mínimos	9.4	17.9
Más de 5 salarios mínimos	7.8	16.1
No especificado	4.4	7.1

FUENTE. INEGI. Tabulados Básicos Nacionales por entidad Federativa. Cuadernillos Municipales. 2000

Analizando los datos reportados por los dos últimos cuadros relativos a los dos municipios en cuestión en el año 2000, advertimos que ambos reportan una mayor concentración de población que percibe de 1 hasta 2 salarios mínimos. En ese nivel, los porcentajes de ambos municipios son similares, y comparados con los porcentajes en el mismo nivel reportados por el Estado, refieren una relación también similar. Es decir; 31.9 Boca del Río, 32.0 Veracruz y 32.3 El Estado. Por lo que podemos inferir, que ambos municipios (en total los dos reportan la mayor cantidad de población ocupada por municipios en el Estado: 233,900) se constituyen como referencia válida para inferir de ellos otros datos.

Recapitulando, y considerando en análisis toda la información disponible, intentaremos medir el comportamiento de los ingresos en las dos series de tiempo en estudio.

En el Estado de Veracruz, a Diciembre de 1995, los grupos de ingresos con mayor concentración de población; o sea aquéllos de más de 2 hasta 5 salarios mínimos,

reportan que un 27.90 por ciento obtuvo ingresos en promedio de 3.5 salarios mínimos por jefe de hogar.

En la Ciudad y Municipio de Veracruz, y su zona conurbada Boca del Río a Diciembre del año 2002, reportó en ese mismo grupo de ingresos que un 45.7 por ciento obtuvo ingresos en promedio de 3.5 salarios mínimos.

Al parecer por lo anterior, e infiriendo, el porcentaje que tuvo acceso a ese grupo de ingresos, se incrementó de Diciembre de 1995 a Diciembre del 2002, dato que evidentemente resulta de un incremento poblacional, considerando todas las demás condiciones económicas del entorno citadas.

Así, lo anteriormente planteado adquiere más sentido, cuando en el nivel de ingresos más alto; es decir, aquéllos que perciben más de 5 salarios mínimos en el año 1995 en el Estado, sumaban 17.68% mientras que en el año 2002 en el Municipio y Ciudad de Veracruz, determinaban un menor 17.40 %.

Se infiere por tanto, que el porcentaje de población que recibe el nivel de ingresos más elevado (más de 5 salarios mínimos), ha decrecido de Diciembre de 1995 a Diciembre del año 2002. Es decir, de 1995 al 2002 una menor cantidad de veracruzanos tuvieron acceso a niveles mejores de ingreso.

#### ***7.4. Conclusiones del capítulo.***

Del año 1994 al año 2000, la desigualdad en la distribución del ingreso en el país, reportó un incremento significativo.

Los índices de pobreza en el país, se incrementaron de una manera notable a partir de 1977, reduciéndose muy ligeramente en 1996 y en los últimos años del siglo, y primeros del actual.

De enero de 1994 a enero del 2004, 10 años después de firmado en TLCAN, los estados ubicados en el sur del territorio nacional; entre ellos Veracruz, crecieron menos en comparación con lo reportado a nivel nacional. Lo anterior, debido a los bajos niveles de educación, infraestructura y calidad de las instituciones estatales.

A 10 años de firmado el TLCAN, el crecimiento anual del producto interno bruto por entidad federativa, determina tasas en estados del norte como Coahuila de 4.37%, Chihuahua 4.01% y Tamaulipas 4.07%.

Los estados del centro como Querétaro, reportan una tasa de 5.0%, y Aguascalientes una de 5.19%.

Y, los estados del sur, como Veracruz, 1.63%, Oaxaca 1.40%, Tabasco 1.57% y Guerrero 1.21%.

El ingreso per cápita en el estado de Veracruz, del año 1996 al año 2003, se incrementó de 8.00% a 8.97%. Es decir, en 7 años sólo subió .97 puntos porcentuales.

En los primeros años del siglo, e inicios del año 2000, el 31% de la población en el estado de Veracruz, vivía en extrema pobreza; es decir, era incapaz de satisfacer necesidades básicas alimenticias.

En el año 2000, el porcentaje de pobres en el estado de Veracruz era de 63, frente a un 17% del promedio nacional.

Del año 1994 al año 2000, el ingreso real per cápita en el estado de Veracruz, decreció un 8%.

Del año 1996, al año 2003 los niveles de ingreso de los hogares decrecieron en las ciudades de Veracruz y Boca del Río.

### **7.5. Bibliografía del capítulo**

- Barriga E. y Vázquez D. (2004), Desigualdades y Federalismo en las Entidades Federativas de México, Revista de la Universidad Cristóbal Colón, Vol. 19, Jul- Dic.
- Graham E.M. y Wada E. (2000), Domestic Reform, Trade and Investment Liberalization, Financial Crisis, and Foreign Direct Investment into México, The World Economy, Vol. 23, No. 6, Blackwell Publishing, pp. 777-797.
- Hernández Laos, Velázquez, J. (2003), Globalización, Desigualdad y Pobreza. Lecciones de la experiencia mexicana. UAM, Plaza y Valdéz, México.
- INEGI (2005), Sistema de Cuentas Nacionales, México.
- SEDESOL (2000), Comité Técnico para la Medición de la Pobreza. Organismo dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social, México.
- Székely (2003), Es posible un México con menor desigualdad. Secretaría de Desarrollo Social, Serie de Documentos de Investigación, No. 4, Octubre, México.

## **8. Conclusiones.**

---

### ***8.0. Introducción.***

Posterior a llevar a buen término, un recorrido algo más largo de lo que esperábamos, cabe en la obligada remembranza traer al presente el inicio.

Así, iniciamos nuestro trabajo a partir de una inquietud: ¿fue el uso de la planeación estratégica, lo que permitió a la Universidad Cristóbal Colón, el cambio obligado en su intención de acreditar su calidad?

La búsqueda de respuestas nos llevó a un análisis del estado actual de la educación superior en el mundo, a partir de los diagnósticos expertos del Banco Mundial y la UNESCO, y del Sistema Mexicano de Educación Superior en lo particular, a partir entre otras, de la información de sus fuentes oficiales y más representativas: la Secretaría de Educación Pública (SEP), y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

La magnitud de los problemas encontrados definió la magnitud de los retos a enfrentar y resolver. Retos de tal naturaleza además, que obligaron a un repaso de la disciplina administrativa; desde sus orígenes, hasta las actualidades del concepto estratégico.

El relato del caso de la Universidad Cristóbal Colón, exhibe los retos adicionales que enfrenta una institución particular en el sistema mexicano de educación superior, y estudia y describe sus esfuerzos periódicos para acreditar su calidad, dado que la considera la única vía posible de resolverlos y sobrevivir a ellos.

Semejante recorrido en suma, y contando con toda la información recopilada, nos posibilita la emisión de una serie de ideas concluyentes, que confiamos sean de alguna utilidad.

### **8.1. Conclusiones finales.**

El desarrollo de la educación superior se relaciona con el desarrollo económico: las tasas de matrícula tienen un promedio de 51% en los países que pertenecen a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en comparación con el 21% en los países de ingreso mediano, y el 6% en los de ingreso bajo.

Las tasas de rentabilidad social estimadas en 10% o más en muchos países en desarrollo, también indican que las inversiones en este sector contribuyen a aumentar la productividad laboral y a un crecimiento económico más alto a largo plazo, condiciones que son fundamentales para el abatimiento de la pobreza.

No obstante el impacto evidente de las inversiones en la educación superior, en el crecimiento económico y el desarrollo social, el sector sufre una crisis de proporciones mundiales. La educación superior depende considerablemente del financiamiento fiscal en todos los países. En una época de restricciones fiscales generalizadas, los países industrializados y en desarrollo se esfuerzan por resolver el problema de cómo conservar o mejorar la calidad de la educación superior, cuando al mismo tiempo se restringen los presupuestos destinados a ella.

La crisis presenta mayor gravedad en los países en desarrollo, debido a que los ajustes fiscales han sido más drásticos, y a que a estos países les ha resultado más difícil contener las presiones para aumentar matrículas, sobre todo teniendo en cuenta que las tasas de matrícula son relativamente bajas.

En la mayoría de los países en desarrollo, la educación superior ha sido el subsector de más rápido crecimiento del sistema en los últimos 20 años, toda vez que las matrículas aumentaron como promedio 6.2% al año en los países de ingreso bajo y mediano bajo y 7.3% al año en los de ingreso mediano alto. Este rápido aumento se ha debido a los elevados niveles de subsidios; como es el caso de México, y en otros países, al empleo garantizado por el gobierno de los graduados. En ambos casos el resultado ha sido un crecimiento de las matrículas insostenible desde el punto de vista fiscal, y un pronunciado descenso de la calidad.<sup>28</sup>

En muchos países en desarrollo la educación superior se caracteriza por la baja relación entre estudiantes y personal docente, servicios subutilizados, duplicación de programas, elevadas tasas de deserción y repetición, y una muy alta proporción del presupuesto destinado a gastos no educativos, como vivienda, alimentación y otros servicios financiados para los estudiantes.

En México, los costos de los estudiantes de las universidades públicas son siete veces más altos que en las universidades particulares; debido a las tasas de deserción y repetición más altas.

La profundidad de la crisis que afecta a los sistemas de educación superior en todo el mundo en desarrollo, a pesar de las variaciones en la magnitud, diversidad, división entre universidades públicas y particulares, y niveles de financiamiento que caracterizan al subsector, debiera obligar a llevar a cabo cuatro tareas clave:

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de las instituciones particulares.

---

<sup>28</sup> Para mayor información véase la serie de publicaciones tituladas *El desarrollo en la práctica* (1994), contiene reseñas de las actividades del Banco Mundial en diferentes regiones y sectores, haciendo énfasis en los progresos alcanzados, y en las políticas y prácticas implementadas en los esfuerzos por reducir la pobreza en el mundo en desarrollo. Banco Mundial de Reconstrucción y Fomento, Washington, D.C., y *Higher Education in Developing Countries, Peril and Promise*, (1995), Banco Mundial, Washington, D.C.



Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento.

Redefinir la función del gobierno en la educación superior.

Adoptar y adaptar políticas destinadas a priorizar los objetivos relativos a la calidad y equidad.

En los últimos años, la matrícula en las instituciones de educación superior no universitaria, tanto públicas como particulares, ha aumentado con mayor rapidez que las universidades tradicionales. Incluyen politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos, y programas de educación a distancia. Sus costos más bajos resultan atractivos para los estudiantes, y son más fáciles de ofertar por los proveedores particulares. Responden en forma más flexible a las demandas del mercado laboral, y pueden estar vinculadas a los programas universitarios mediante mecanismos apropiados de transferencia; como sistemas de créditos y disposiciones en cuanto a las equivalencias.

Los gobiernos deben fomentar el desarrollo de las instituciones de educación superior privadas, a fin de completar la cobertura de las instituciones públicas, como forma de control de los costos relacionados con el aumento de la matrícula en ese subsector. Así también, incrementar la diversidad de los programas de enseñanza, y ampliar por tanto la participación social.

Esta acción requiere en paralelo, un marco de políticas y reglamentos que controle los precios de las matrículas, y que incluya mecanismos estrictos de acreditación, fiscalización y evaluación del quehacer de estas instituciones.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Para mayor información léanse *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*, 1995, Washington, D.C., *Las lecciones derivadas de la experiencia*, Banco Mundial, 1994, Washington, D.C., *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, UNESCO, 1995.

En la mayoría de los países las instituciones públicas continuarán educando a la mayor proporción de estudiantes, incluso si la función del sector particular se fortalece. Para que las instituciones públicas alcancen una mayor calidad y eficiencia, los gobiernos requieren aplicar extensas reformas en el financiamiento con el objeto de: movilizar más fondos de particulares para la enseñanza superior; proporcionar apoyo a los estudiantes calificados que; debido a insuficiencia en sus ingresos familiares, no pueden continuar estudios superiores, y mejorar la asignación y utilización de los recursos entre y dentro de las instituciones.

En la mayoría de los países en desarrollo, la crisis de la educación superior; sobre todo en el sector público, está estimulando un cambio en la magnitud, los objetivos y las modalidades de intervención del gobierno, a fin de asegurar un empleo más eficiente de los recursos públicos.

El gobierno, en lugar de ejercer una función de control directo, tiene ahora la tarea de proporcionar un ambiente de políticas favorable para las instituciones tanto públicas como privadas, y de emplear el efecto multiplicador de los recursos públicos a fin de estimular a estas instituciones para que satisfagan las necesidades nacionales de enseñanza e investigación.

Además, se ha demostrado que el éxito de la ejecución de las reformas y cambios que exige la educación superior depende de una modalidad de gestión que haga hincapié en; un marco coherente de políticas, incentivos e instrumentos orientados al mercado para aplicar esas políticas, y una mayor autonomía administrativa de las instituciones.<sup>30</sup>

Las instituciones de educación superior públicas, deben contar con la posibilidad de llevar a cabo funciones administrativas claves ( entre otras del mismo corte; contratar y despedir personal, y asignar presupuesto en forma libre entre las distintas categorías de gastos), como condición sine qua non para el éxito de las reformas. Las instituciones

---

<sup>30</sup> Para mayor información léase *Towards an Agenda 21 for Higher Education. Challenges and Tasks for the Twenty-First Century*, viewed in the Light of the Regional Conferences, 1998, París, UNESCO.

no pueden reaccionar a los incentivos para mejorar la calidad y la eficiencia, sin poder ejercer control sobre sus recursos y procedimientos. Pero, para sacar provecho al estado de mayor autonomía, es necesario que las instituciones de educación superior asuman la responsabilidad de su desempeño académico y administrativo, para lo cual requerirán criterios de evaluación y capacidad de supervisión más complejos a los que requería el anterior modelo institucional. Así, la evaluación en particular, es la contrapartida de la autonomía responsable.

En una primera y simplista aproximación, a la calidad se le podría definir como la adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber ser.

Se constituye en una consecuencia de acciones pensadas, para alcanzar resultados satisfactorios de objetivos preestablecidos. La calidad de la educación superior así, es un concepto multidimensional, definido por parámetros universales que refieren a la naturaleza de las instituciones y a la forma con que estas enfrentan las problemáticas planteadas por sus contextos, en el marco de prioridades nacionales, regionales y locales.

La calidad antes citada, no puede concebirse por separado de otras condiciones inherentes a la educación superior; como son, la pertinencia y la efectividad.

La calidad de una institución de educación superior está condicionada por el uso eficiente de sus recursos cada vez más escasos, y por su denodado esfuerzo por responder a las realidades, demandas y necesidades de las sociedades que atiende.

La acreditación y la evaluación son instrumentos obligados para lograr incorporar la calidad al quehacer de las instituciones de educación superior.

La evaluación en lo particular, debe construirse sobre parámetros, criterios e indicadores propios, respetando la identidad de cada nación y el tipo y naturaleza de las instituciones. La acreditación por su parte, es una herramienta concebida para defender el interés general, frente a la desordenada diversificación de los sistemas de

educación superior. Esta función debe recaer en instancias académicas independientes.<sup>31</sup>

La evaluación si bien se ha difundido, no ha sido asumida plenamente por algunas Instituciones de Educación Superior, que no la consideran un recurso valioso.

La planeación y la evaluación, han sido frecuentemente más formales que efectivas, y más tecnocráticas que participativas. En muchos casos la participación se limita a las autoridades, no llega a los cuerpos académicos, y los acuerdos y decisiones quedan en meros formulismos.

En la mayoría de las Instituciones de Educación Superior, no se cuenta con información oportuna, confiable y útil para la planeación, la evaluación y la toma de decisiones.

Sin el mejoramiento de la gestión, la calidad carecerá de base sólida, por cuya razón deberá encararse la formación sistemática de recursos humanos especializados en ella.

Los directivos de las instituciones de educación superior deberán contar no sólo con los obligados merecimientos académicos, además requieren contar con habilidades y experiencia en prácticas de naturaleza administrativa para el correcto desempeño de sus nuevos roles.

La utilización de la planeación estratégica; como práctica administrativa clave, condiciona entre otros factores coyunturales, el momento a partir del cual las instituciones de educación superior, empezaron a operar bajo un nuevo modo de racionalidad, sustentado en las reglas del mercado.

Por tanto, hoy nos encontramos con instituciones de educación superior radicalmente distintas de aquéllas de antaño. Conformadas por sujetos cuyas identidades han sido

---

<sup>31</sup> Para mayor información léase el *Informe Final de la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO, 1996.

reinventadas a la luz del nuevo modelo de racionalidad en el que se impone la eficiencia, la evaluación, la competencia en la búsqueda de la excelencia y la sobrevivencia.

Estamos en fin, ante un nuevo régimen de gobierno de las instituciones de educación superior, que las dibuja como instituciones nuevas, habitadas por individuos cuyas tareas se subordinan a nuevas formas de conducción.

En ese nuevo escenario, el sistema mexicano de educación superior; dada la demanda creciente de estudiantes por acceder a ella, y la correspondiente que determinan los egresados del mercado del trabajo, inevitablemente seguirá creciendo; continuando la tendencia iniciada en los años cincuenta, y como seguirá en las primeras décadas del siglo XXI.

Ante eso, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), ha incluido como metas en su Plan de Desarrollo para el año 2006 que nos ocupa, lo correspondiente a un escenario conformado por más de 3 millones de estudiantes, con lo que la cobertura del grupo de edad respectivo se acercaría a 30%.

Por lo tanto, en este ambiente renovado de ideas y retos, el sistema mexicano de educación superior no puede sostener los quehaceres y saberes que la han definido en el pasado, si pretende la expansión antes citada. No podrá atender a cabalidad una matrícula semejante.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Tres documentos son importantes como referentes de la futura expansión de la matrícula: *El Programa Sectorial de Educación 2001-2006*, en el capítulo de educación superior; el documento de la ANUIES, *La Educación superior en el Siglo XXI, Líneas Estratégicas de Desarrollo*, y en forma complementaria, para las universidades Públicas Estatales, el documento *Programa de Ampliación de la Oferta de Educación superior 2002*, elaborado por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica en febrero del año 2002.

Las Instituciones de Educación Superior mexicanas, deben elaborar su propia y particular estrategia, con un enfoque integral y sistémico, y que esté acorde a su propia misión, objetivos y especiales circunstancias.

Frente a una sociedad en mutación, la educación superior mexicana requiere de profundas transformaciones que posibiliten la innovación educativa permanente, y una renovación sustancial e integral de sus formas de operar y de interactuar con la sociedad.

En este nuevo siglo, las Instituciones de Educación Superior mexicanas, no sólo enfrentan el reto de hacer mejor lo que hasta ahora habían hecho, además revisar y reordenar sus misiones, sus metas, sus objetivos, y a partir de ellos, rediseñarse y proponer en fin, nuevas formas de educación e investigación.

Las profundas transformaciones que requiere el país en materia de educación superior, no podrán llevarse a cabo si las instituciones y más aún sus comunidades internas (directivos, administrativos, profesores, estudiantes y trabajadores) no se comprometen con la realización de los cambios necesarios en sus formas de organizarse y operar.

Los cambios se facilitarán en el ámbito de la gestión institucional, dependiendo de los acuerdos que se logren entre los diferentes estamentos involucrados.

Así, la formulación y sobre todo la implementación de los Planes Estratégicos de Desarrollo Institucional con visión a largo plazo y una clara justificación y dirección para el logro de los cambios, se constituirán en un elemento primordial para la conformación de un sistema nacional de educación superior renovado.

Será necesario establecer de manera permanente y mejorar, la calidad de los programas de formación de directivos, para el desarrollo de habilidades de gestión y planeación estratégica.

Las Instituciones de Educación Superior mexicanas, deberán reforzar sus prácticas de gestión institucional con una perspectiva de futuro, y una lógica centrada en el quehacer académico. Y deberán continuar en la búsqueda de una mayor eficiencia y eficacia de los procedimientos y reglas administrativas, y de la transparencia en el uso de los recursos y gestión financiera.<sup>33</sup>

En suma, los aspectos en general planteados con anterioridad, y las exigentes transformaciones cualitativas que enfrenta la educación superior mexicana, hacen necesaria la reiteración sobre temas sustantivos; por constituirse en sí mismos, en asuntos controversiales por los escenarios y para los actores.

Hacen falta ejercicios de planeación no sólo continuos y sistemáticos; como ya se ha comentado, urgen procesos de planeación en todos los ámbitos del quehacer institucional. Es decir, además de la planeación periódica que abarque plazos medianos y largos, y que refiera a toda la institución en su conjunto, es necesario que toda tarea que busque un resultado específico, haga uso de ella; como forma única de alcanzar resultados deseados en los tiempos en que estos se requieren, y de consolidar su utilidad en escenarios como los descritos.

A partir del reconocimientos de los retos y oportunidades que presentan los entornos, así como de sus fortalezas y debilidades, las Instituciones de Educación Superior mexicanas deben reconsiderar su misión, y trasladarla a una visión ambiciosa; posible en un horizonte suficientemente amplio, y definir un conjunto de tareas precisas que la posibiliten.

El tránsito de una gestión a otra no tanto innovadora, sino desconocida en estos escenarios implica; reiterando, profundos cambios en lo que se refiere al rol que deben jugar quienes ocupan puestos en una Institución de Educación Superior. Se requiere pasar de una concepción de la autoridad; como la responsabilidad de cuidar el

---

<sup>33</sup> Según los *Anuarios Estadísticos de la ANUIES*, para el año 2006, se requerirá un gasto público en educación superior 60% mayor al de 1998, que fue de 18,528 millones de pesos; para el año 2020, se requerirán, 129% más que en 1998.

cumplimiento de normas y procedimientos, a otra que contemple una dimensión inspiradora; en el sentido de propugnar por la visión de tal manera, que aglutine a los miembros de la comunidad académica, en pos de un conjunto de ideales compartidos.

En la medida en que las instituciones de educación superior mexicanas, reconozcan su nuevo entorno de tarea, el nuevo escenario; que les exige no sólo el cumplimiento de sus tradicionales funciones, sino el reconocimiento de nuevas obligaciones y responsabilidades, modificarán la noción de lo que entienden como su función. En esa nueva postura, las actividades de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios, se desarrollarán en un entramado más amplio y complejo, en el que se obligarán a establecer vínculos acordes con las demandas de su entorno, y sobre todo a ser particularmente sensibles a los cambios en el mismo.

Las demandas que hoy enfrentan las universidades mexicanas apuntan directamente contra la idea humboldtiana o newmaniana que privilegia el valor del conocimiento per se, y que tanto contribuyera al desarrollo de las grandes universidades de los siglos XIX y XX, pero que también es responsable de la noción de éstas como claustros cerrados. Como resultado de los cambios acelerados que ha experimentado el país en la última década; vinculados a la apertura de las economías, y al proceso de democratización política, y de las fuertes presiones internacionales, deben las universidades mexicanas redefinirse a través de una visión más y mejor vinculada con su entorno, e interesada en garantizar la calidad y la eficacia de sus programas y servicios.<sup>34</sup>

El que las autoridades de la Universidad Cristóbal Colón; haciendo uso de sus habilidades administrativas, hayan aprovechado la información diagnóstica resultado del primer autoestudio coordinado por el comité visitador representante de la FIMPES en el año 1996, para efectos de formular el primer Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, reportó a la Institución mejoras sustantivas que le permitieron obtener en

---

<sup>34</sup> En el año 1998, la ANUIES acordó definir una visión de la educación superior para el año 2020, citando además 11 elementos de la Visión. Para mayor información al respecto, consúltese *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas Estratégicas de desarrollo*. Una propuesta de la ANUIES.



esa ocasión la acreditación oficial como “Institución acreditada con recomendaciones”. (Anexo 3)

La implementación del plan citado, y el cambio logrado a partir de llevar a cabo tal tarea, favorecieron e hicieron posible; posterior a los resultados reportados por el segundo autoestudio en el año 2003, que la institución obtuviera la máxima calificación otorgada por la acreditadora en estos casos; es decir, la acreditación de calidad “lisa y llana”, o exenta de recomendación alguna. (Anexo 6)

El uso de la planeación estratégica, en el caso específico de la Universidad Cristóbal Colón en el año 1997, reportó a la institución obtener de manos de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES); como organismo acreditador oficial, la certificación pública de su calidad en el año 2003. Tal esfuerzo y calidad alcanzados, le valió para obtener en mayo del año 2005, de parte de la SEP, el registro como “Institución de Excelencia Académica”. (Anexo 8)

Los resultados favorables reportados por el uso de la Planeación Estratégica en el caso de la Universidad Cristóbal Colón, determinaron la continuidad en el quehacer institucional de la formulación de Planes Estratégicos de Desarrollo con un horizonte en la planeación de 5 años, previo diagnóstico de la acreditadora y la consideración de las variables del entorno.

La revisión puntual, y el análisis expuesto sobre el concepto estratégico, desde sus orígenes disciplinares, hasta su aún no consolidado uso en instituciones de educación superior, nos permite concluir que la herramienta estratégica como tal, no debiera descartarse. Así lo ejemplifica el caso de la Universidad Cristóbal Colón, que la ha adoptado como tarea obligada del quehacer de la gestión, dados los resultados que su uso le ha reportado.