
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 25 Número 48

15 de mayo 2017

ISSN 1068-2341

La Evaluación de los Egresados de Formación Profesional en México: Reflejo de la Implementación de la Política de Competitividad en la Educación Superior

José Alfonso Jiménez Moreno

Universidad Autónoma de Baja California
México

Citación: Jiménez, J. A. (2017). La evaluación de los egresados de formación profesional en México: Reflejo de la implementación de la política de competitividad en la educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(48). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2868>

Resumen: El presente trabajo tiene por objetivo describir el uso académico-político que ofrece la evaluación del egreso de nivel universitario en México. A través de una revisión documental sobre el énfasis que la educación superior mexicana da a la competitividad y la rendición de cuentas, así como mediante el análisis de la normatividad de diversas universidades mexicanas, se describe el contexto político en el cual se generó la evaluación del egreso de nivel universitario y los usos institucionales que se dan de sus resultados. Se concluye la relación entre la evaluación de los egresados de nivel universitario con la demanda social de mercado y competitividad, su uso como medio de regulación externa para la obtención de títulos profesionales, así como la necesidad de abordar estudios a profundidad desde la perspectiva de las instituciones de educación superior.

Palabras clave: política educativa; rendición de cuentas; evaluación educativa; evaluación a gran escala; calidad de la educación

The evaluation of professional education graduates in Mexico: A reflection of the implementation of a policy of competitiveness in higher education

Abstract: The purpose of this paper is to describe the academic-political use of the evaluation of school exit for undergraduate in Mexico. Through a documentary review of Mexican higher education's emphasis on competitiveness and accountability, as well as through the analysis of the regulations of several Mexican universities, the political context in which this evaluation was generated and the institutional uses related with their results are described. It concludes the relationship between the evaluation of school exit examination for undergraduate and the social demand for competitiveness, its use as a way of an external regulation for the obtaining of professional degrees, as well as the need of studies from the perspective of higher education institutions.

Keywords: educational policy; accountability; educational assessment; large-scale assessment; quality of education

A avaliação de graduados de formação profissional no México: Um reflexo da implementação da política de concorrência no ensino superior

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo descrever o uso acadêmico-político que oferece a avaliação do nível de universitário em México. Mediante uma revisão documental sobre as energias que a educação superior mexicana da competitividade e prestação de contas, assim como através da análise da normatividade de diversas universidades mexicanas, descrevem o contexto político no qual são gerados a avaliação do nível do universitário e os usos institucionais que se danificam dos resultados. Se concluir a relação entre a avaliação do nível de universitário com a demanda social de competitividade, o uso como o meio de regulação externa para a obtenção de qualificações profissionais, assim como a necessidade de abordar estudos a partir da perspectiva das instituições de educação superior.

Palavras-chave: política de educação; prestação de contas; avaliação educacional; avaliação em grande escala; qualidade da educação

Introducción

El contexto actual en el cual se desarrolla la educación superior es demandante por varios factores. Bajo una perspectiva de mercado, la formación de nivel superior es uno de los elementos que a nivel internacional se relacionan con el crecimiento y desarrollo económicos de los países y de su competitividad (López, 2016); pero además no se debe olvidar su papel en el aumento de la equidad social y de reducción de la pobreza (Martínez & Pérez, 2008; Pérez, 2006). En aras de la atención de la función social de la educación superior, así como de su competitividad —la cual se asume que tiene impacto en la capacidad económica de cada país—, las instituciones educativas encargadas de la formación universitaria se han visto en la necesidad de velar por el desarrollo de procesos educativos llamados *de calidad*, tendencia que se ha gestado en toda América Latina desde los años noventa (Garbanzo, 2007), particularmente debido a las presiones de globalización económica (García, 2003).

La búsqueda de la atención de la calidad de la educación superior ha obtenido un papel relevante en los últimos años, particularmente debido a la masificación a la cual este nivel educativo se ha visto expuesta (Guangli, 2016), de tal suerte que el interés de las instituciones formadoras ha transitado de considerar a la cobertura educativa como tema prioritario en sus agendas, hacia valorar la eficiencia y equidad de los resultados educacionales obtenidos (Smith, 2014). En ese sentido, uno de los indicadores que se ha utilizado para la medición de niveles de desarrollo de los países ha sido

la educación, particularmente la educación superior, ya que ésta juega un papel relevante con la eficiencia y la competitividad económica. Esta perspectiva implica que la apropiación del conocimiento por parte los egresados derivará en una participación activa en la economía; asumiendo que ello facilita la incorporación a la dinámica de producción global y generará una mayor adaptación de los países a los cambios que este tipo de dinámicas económicas generan (Lombana, 2012).

El concepto de *calidad* en educación superior tiene diversas vertientes, aunque hay un relativo consenso respecto a que su definición se relaciona con una postura política en particular (Becher, 1999, en Olaskoaga, Marún y Partida, 2015). En el contexto globalizado en el cual se enmarcan las universidades latinoamericanas, la visión de mercado ha sido determinante en el establecimiento del ideal de calidad (Alvarado, 2011). En ese sentido, las consecuencias prácticas resultantes de la formación profesional suelen ser utilizadas como indicador de calidad; de esa forma, a nivel internacional se han hecho uso de los resultados de las pruebas a gran escala enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes para conocer el estado de la calidad de la educación (Smith, 2014), debido a que su sistematización enfatiza la perspectiva de rendición de cuentas (Guangli, 2016; Jiménez, 2016), pero, además, presenta al aprendizaje como un elemento reductible que da respuesta a una demanda de formación basada solo en logros. De acuerdo con Singh (2008), uno de los aspectos clave en la estructuración de la educación superior posterior al año 2000 ha sido la introducción de mecanismos enfocados en la rendición de cuentas como medio para mejorar la observación de avances de los sistemas educativos, ello debido a que se asume que el rol de la formación universitaria es un insumo para el desarrollo de la competitividad de un país, en un contexto en el cual el mercado determina la orientación pedagógica de las universidades. En este esquema, la evaluación externa es un elemento que embona muy bien dentro de un sistema de formación enfocado en el desarrollo de la calidad en términos de eficiencia.

No es ningún secreto que las estructuras actuales de la educación superior en América Latina responden a las presiones de la globalización económica vivida desde los años ochenta y noventa; en el caso particular de México se vivió una fuerte presión consecuente del Tratado de Libre Comercio (García, 2003), de tal suerte que la formación universitaria en dicho país comenzó a tener un papel relevante como medio de competitividad internacional. Incluso, como lo comentan Olaskoaga, Marún y Partida (2015), en México, la preocupación por los recursos públicos destinados a la educación superior y la idea de que la educación superior traerá consigo beneficios económicos para el país ha orientado a relacionar los resultados de aprendizaje de los estudiantes de educación superior con la *calidad*. Esta dinámica orilló a que las Instituciones de Educación Superior¹ (IES) desarrollaran o reestructuraran sus planes de estudio, la formación de académicos, así como la vinculación con el sector productivo, buscando así una educación centrada en la resolución de problemas (Irigoyén, Jiménez & Acuña, 2011). Esta reestructuración del modelo universitario mexicano orienta toda su actividad al cumplimiento de las demandas de calidad que el mercado establece (Silva, 2007b).

La dinámica político-económica en la cual se desarrolla la educación superior mexicana favoreció la conformación de un sistema de evaluación de educación superior. Desde los años noventa, la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) se encargó de sentar bases para la ejecución de evaluaciones de la calidad de formación que recibían los jóvenes mexicanos; de esta forma, el interés sobre la calidad de la educación superior trajo consigo también el interés por su evaluación (Olaskoaga, Marún & Partida, 2015). Como parte de ese interés, en 1994 se creó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), el cual sería el encargado de

¹ Término comúnmente utilizado en México para referir a las instituciones formadores de profesionistas. Engloban a las universidades, así como a las escuelas e institutos tecnológicos.

desarrollar evaluaciones de resultados educativos de formación profesional. Los trabajos del Ceneval comenzaron a partir de la evaluación de los conocimientos y habilidades de los egresados de las IES, ello como medio de medición de calidad. Cabe resaltar que las IES, para conocer la calidad de su formación, no solo utilizan como indicador el desempeño de quienes egresan de sus filas, sino también se realizan evaluaciones mediante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES²), así como las acreditaciones de organizaciones reconocidas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) (De Vries, 2007). El presente texto se centra en las evaluaciones del Ceneval, orientadas en el desempeño logrado por los estudiantes. Si bien las evaluaciones de CIEES y COPAES mantienen una función relevante dentro de la dinámica de la educación superior mexicana, no se analizan dentro del presente texto.

El objetivo del presente trabajo es analizar el uso académico-político que ofrece la evaluación del egreso del nivel superior desarrollada por el Ceneval en la vida académica de las IES mexicanas. Para ello se identificaron: sus antecedentes y, el enfoque político de su quehacer; así como su alcance como mecanismo de operación de la política actual de mercado en la cual se enmarca la educación superior mexicana, ello mediante algunos usos por parte de las IES mexicanas. Con fines de lograr estas metas se articularon datos teóricos e históricos relacionados con las demandas políticas que posibilitaron el inicio de una evaluación enfocada al egreso de la formación profesional en México, así como la normatividad de diversas IES que delimitan los usos formales de estas evaluaciones dentro de la vida académica.

Evaluación del Desempeño de los Universitarios en México: Antecedentes y Enfoque Político

La evaluación de la educación es un término amplio y en boga a nivel internacional. El desarrollo de esta práctica se manifiesta de diversas formas dentro de los distintos niveles educativos, así como en una amplia gama de actores y metodologías³. De manera particular, la evaluación de los egresados del nivel profesional en México la realiza el Ceneval a través de los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL). Los EGEL “son instrumentos de evaluación de cobertura nacional que evalúan el nivel de conocimientos y habilidades académicas de los recién egresados de una carrera universitaria” (Ceneval, 2013b, p. 5). Son instrumentos que están desarrollados para poder identificar si los egresados de nivel profesional en cualquier IES de México tienen los conocimientos y habilidades mínimos requeridos para comenzar de forma *eficaz*⁴ su ejercicio profesional⁵.

² Los CIEES es un sistema de evaluación instaurado en México en 1991 mediante revisión de pares académicos, que valoran el estado de los programas educativos en elementos relacionados con la productividad institucional: producción científica, modelo educativo, eficiencia terminal, porcentajes de titulación, entre otros (De Vries, 2007; Lara & Montufar, 2011).

³ La literatura muestra una amplia diversidad de enfoques respecto al concepto de evaluación educativa, algunos se enfocan en los elementos técnicos y psicométricos requeridos en su desarrollo (por ejemplo, los clásicos de Downing & Haladyna, 2012, y Nitko, 1994), o bien, hay líneas de discusión orientadas en sus implicaciones pedagógicas y políticas (como en los textos de Pacheco & Díaz-Barriga, 2000, y Aboites, 2012). La diversidad metodológica y de objetos de evaluación es amplia, considerando su desarrollo dentro de todos los niveles educativos.

⁴ El subrayado es mío.

⁵ Al año 2016 existían 40 EGEL, cada uno de ellos centrado en la evaluación del egreso de una disciplina o profesión en particular, a saber: Administración, Arquitectura, Biología, Ciencia Política y Administración Pública, Ciencias agrícolas, Ciencias computacionales, Ciencias de la comunicación, Comercio/Negocios Internacionales, Contaduría, Derecho, Diseño gráfico, Economía, Enfermería, Gastronomía, Informática,

Cada EGEL es una prueba de opción múltiple cuyo número de ítems o reactivos varía conforme a los contenidos de cada disciplina a la cual se dirige. El desarrollo de los 40 EGEL, al menos en cuanto a lo que refiere a la estructura basada en reactivos de opción múltiple, mantiene una forma única de elaboración⁶. Esta estructura le permite contar con las siguientes características (Ceneval, 2013b):

- Especializado por carrera profesional. No se centra en habilidades que suelen llamarse *genéricas*, como la lectura, escritura o tipo de razonamiento.
- De alcance nacional. No se fundamenta en ningún currículo o programa educativo en particular.
- Estandarizado. Tiene reglas determinadas para su diseño, elaboración, aplicación y calificación.
- Criterial. Los resultados de cada evaluado se comparan con un estándar nacional de desempeño previamente establecido.
- De máximo esfuerzo. Se infiere que el nivel de rendimiento mostrado por una persona se sustenta en su mejor esfuerzo para responder a la evaluación.
- De alto impacto. Permite a las IES tomar decisiones sobre la trayectoria educativa de sus estudiantes.
- De opción múltiple. Cada reactivo incluido en la prueba contiene cuatro opciones de respuesta de las cuales solo una es la correcta.
- Contenidos centrados en problemas. El desarrollo de reactivos se establece bajo una base problemática, evitando un planteamiento conceptual.
- Sensible a la instrucción. Debido a que evalúa resultados de aprendizaje de una formación profesional, se infiere que éstos son el resultado de una experiencia educativa dentro de una IES, por lo que se dirige a egresados de programas profesionales.
- Contenidos validados socialmente. Los contenidos de cada prueba se valoran a juicio de los egresados del campo disciplinar mediante una encuesta en línea⁷.

Estas características permiten valorar que este proyecto sigue una meta primordialmente técnica, enfocada primordialmente en otorgar resultados que sean adecuados bajo una perspectiva psicométrica; sin embargo, la evaluación de la formación profesional no puede reducirse únicamente a las características técnicas del instrumento desarrollado. En aras de lograr el objetivo del presente trabajo, es menester describir el contexto político en el cual se generó este interés en México de evaluar el egreso de la formación profesional mediante una prueba a gran escala.

Ingeniería Civil, Ingeniería Computacional, Ingeniería de Software, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería Química, Medicina General, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Mercadotecnia, Nutrición, Odontología, Pedagogía-Ciencias de la Educación, Psicología, Química, Química Clínica, Químico Farmacéutico Biólogo, Relaciones Internacionales, Trabajo Social y Turismo.

⁶ El único EGEL que considera la ejecución de los evaluados de una forma distinta es Arquitectura, el cual requiere el desarrollo de un proyecto que hace uso del juicio humano para su valoración, mismo que es complementario a la prueba de opción múltiple.

⁷ La descripción a detalle de este proceso puede valorarse en Hernández y Delgado (2009).

Ceneval es una asociación civil mexicana sin fines de lucro creada en el año de 1994⁸. En 1993 la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES)⁹ turnó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) la propuesta de creación de un “organismo no gubernamental autofinanciable a mediano plazo que se ocupara de llevar a cabo el conjunto de acciones necesarias para realizar los siguientes exámenes de cobertura nacional:

- Para evaluar a los estudiantes que egresan de la educación secundaria y solicitan ingreso al bachillerato y otras modalidades de educación media superior...
- Para evaluar a los estudiantes que solicitan ingreso a la licenciatura...
- Examen General de Calidad Profesional...” (Gago, 1995, p. 1)

A partir del 28 de abril de 1994, el Ceneval obtuvo personalidad jurídica para desempeñar las funciones encomendadas por la ANUIES con el apoyo del presupuesto de dicha organización. La razón principal para la creación del Ceneval fue la inconformidad sobre la calidad de la educación superior manifestada particularmente por los rectores de las IES mexicanas (Gago, 2000). Frente a una demanda de la educación superior para atender a la calidad de la formación profesional, la ANUIES formuló la propuesta de un organismo externo a las instituciones que se encargara de evaluar la formación profesional a través del desempeño de sus estudiantes. La creación del Ceneval como medio de evaluación externa fue coincidente con el momento histórico de desarrollo de organismos o agencias dedicadas a la evaluación y/o acreditación de programas formativos en los sistemas educativos latinoamericanos que, de acuerdo con De la Garza (2008), comenzaron a adquirir importantes papeles regulatorios (como el caso de los mencionados CIEES y COPAES). La creación del Ceneval se dio con la intención de, a través de la evaluación, promover entre las IES la perspectiva de calidad orientada a la competitividad.

La búsqueda de la calidad educativa medida a partir de la competitividad responde a una dinámica internacional de libre mercado que tuvo su auge en los noventa, donde el factor *competencia* fue el eje para ofertar opciones al consumidor (Viñao, 2012), de tal suerte que la formación de profesionales se orientó hacia las políticas internacionales, relacionando así la producción del conocimiento con la economía (Irigoyén, Jiménez & Acuña, 2011). En esa dinámica, los resultados de evaluaciones a gran escala se toman como la medida adecuada para la calidad en educación (Smith, 2014); lo cual representaba una manera en que las IES podían legitimar su compromiso de formación competitiva orientada hacia las necesidades del mercado.

En ese sentido, la educación superior se orientó a favorecer la competencia económica del país, respondiendo así, como lo afirma Singh (2008) a una dinámica internacional en la cual el rol de la educación comenzó a centrarse en la contribución que ésta podía hacer a la economía y a la competitividad. Bajo este contexto, la evaluación a gran escala permitió la implementación de esta política; ya que, como lo comenta Smith (2014), el uso de exámenes estandarizados asume a la competencia como eje para alcanzar la calidad en la educación.

El inicio de la evaluación del egreso del nivel superior de forma estandarizada en México se remonta a marzo de 1992, donde en la reunión de rectores de las universidades mexicanas, el Secretario de Educación Pública (SEP) en aquel entonces, expuso la necesidad de continuar con el desarrollo del Sistema Nacional de Evaluación de Educación Superior mediante la generación de

⁸ Si bien las características particulares de una asociación civil varían de acuerdo con cada país, la intención del Ceneval es la de perseguir un fin educativo a través de la conjunción de una Asamblea Directiva, quienes toman decisiones de impacto, todo ello sin fines lucrativos.

⁹ Asociación civil no gubernamental que congrega a las principales IES de financiamiento público y privado de México en aras de promover el mejoramiento de diversos aspectos de la educación superior mexicana (ANUIES, 2016).

instrumentos centrados en la evaluación de resultados (Gago, 1995). Esta decisión se dio bajo el contexto en el cual se publicó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (DOF, 1992). El Acuerdo implicó una política que orientaba a la educación básica hacia la perspectiva de modernización y procuración de la calidad educativa, misma que también se vio reflejada en la educación superior. Actualmente el Sistema Nacional de Evaluación de Educación Superior es una estructura que soporta decisiones de alto impacto en la vida de las IES. Se conforma por el Consejo de Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la SEP, el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE)¹⁰, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior (PRODEP)¹¹, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), la Dirección General de Profesiones (DGP) de la SEP, así como el Ceneval. Esta estructura se orienta a fomentar la calidad de la educación superior a través del otorgamiento de recursos (como los casos de PFCE, PRODEP y SNI), aunque en cada caso son procesos de evaluación de carácter externo a las IES.

Adicionalmente se debe considerar que en México comenzó un proceso social de masificación de la educación a partir de los años ochenta (Acosta, 1995), así como la necesidad de atender las demandas económicas de competitividad impuestas por el Estado, derivada en parte de la crisis económica que se manifestaba en la limitación de recursos públicos. Estas demandas aún presionan a las IES en varios sentidos, a saber: 1) en la necesidad de atención de una creciente demanda estudiantil; 2) en asegurarse del cumplimiento de su función social de formación profesional bajo una política de financiamiento de la educación superior en función de la evaluación de resultados (Rodríguez, 2002, p. 3) centrar sus procesos educativos en alcanzar un crecimiento económico que derive en la competitividad nacional (Lombana, 2012). Con estos tres retos es a partir de los ochenta que comienza en México el interés en evaluación como elemento al servicio del Estado, ya que permitiría identificar problemas y jerarquizar las necesidades específicas de los ámbitos educativos (Martínez, Cepeda, Fuentes, & Burgos, 1995); asimismo, como consecuencia de la crisis económica de esa década, se permitió la modificación del esquema de financiamiento de las IES públicas, dado que, bajo una perspectiva de rendición de cuentas, el financiamiento público a la educación superior no podía mantenerse de la misma manera (Márquez, 2004). Con este antecedente, la evaluación tiene entonces un papel crucial en el desarrollo de la política educativa mexicana, que, si bien en el discurso oficial se concibe con la función de retroalimentación, desde la creación del Ceneval las instituciones han adoptado el modelo de acreditación dejando atrás la evaluación con fines de diagnóstico y mejora (Rodríguez, 2002); modelo coincidente con las demandas de calidad, competitividad y rendición de cuentas en las cuales se desarrolla la educación superior.

Este contexto político dentro del cual el Estado Mexicano se interesaba en la calidad de la educación superior, permitió que en los años noventa la política de la SEP considerara la integración de evaluaciones dentro de la agenda educativa. La instancia encargada del Sistema Nacional de Evaluación de Educación Superior fue la CONAEVA, fundada en 1989 e integrada por representantes del Gobierno Federal y cuatro miembros del Consejo Nacional de la ANUIES (Rubio, 2006). La CONAEVA consideró la creación de unidades de evaluación dentro de las IES, de organismos de evaluación diagnóstica, de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, así como de agencias acreditadoras de los programas educativos. Bajo este contexto, correspondería más adelante al Ceneval la ejecución de la evaluación de los aprendizajes bajo los lineamientos de la CONAEVA.

¹⁰ Antes *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional* (PIFI).

¹¹ Antes *Programa de Mejoramiento de Profesorado* (PROMEP).

En la Revista de la Educación Superior de la ANUIES (1993) se publicó la propuesta de desarrollo de la evaluación del egreso. La propuesta consideraba la creación de pruebas centradas en los egresados de instituciones de educación superior del país con el objetivo de medir los conocimientos y habilidades de su formación académica. Su principal meta se establecía de la siguiente manera:

Los principales objetivos de estos exámenes son: informar a la sociedad mexicana acerca de la calidad en la formación académica de los nuevos profesionistas, contribuir a la evaluación de la calidad de la educación superior, aportar información que permita definir acciones eficaces para mejorarla, ampliar el conocimiento del que disponen las instancias gubernamentales para establecer políticas de apoyo y asignación de recursos y fundamentalmente informar al propio sustentante acerca del nivel de formación alcanzado. (ANUIES, 1993, p. 1)

En la actualidad existe una cultura en la cual se asume la veracidad respecto al papel de la evaluación como herramienta para la mejora educativa, que, por supuesto, se refleja en las políticas de Estado¹² para orientar y controlar las actividades de las IES (Silva, 2007a), sin embargo, a principios de los noventa esto no era así. La creación del Ceneval y su evaluación representó una respuesta operativa a una política interesada en el establecimiento de una dinámica educativa enfocada en la rendición de cuentas y en la competitividad en un mercado globalizado¹³.

La Evaluación Estandarizada de los Egresados como Mecanismo de Operación de la Política Económica

El primer antecedente del EGEL fue el Examen General de Calidad Profesional (EGCP), que fue como se le denominó en sus inicios. Los primeros EGCP fueron Contaduría y Medicina Veterinaria y Zootecnia. El incremento del número de pruebas por disciplina hasta la fecha refleja un aumento de su demanda por parte de las instituciones educativas. De acuerdo con datos del Ceneval (2012), el número de evaluados o sustentantes que participaron en el EGEL de 1994 al 2011 era de 853,000 egresados de licenciatura pertenecientes a más de 400 planteles o campus.

Hay que recordar que la enorme demanda del EGEL dentro de las instituciones educativas se da dentro de un contexto de masificación de la educación superior. La segunda mitad del siglo pasado ha sido la época de mayor crecimiento de matrícula de este nivel educativo; en todo el mundo, el número de estudiantes se multiplicó por seis (García, 2003). De acuerdo con Rama (2009), en toda América Latina se ha presentado el fenómeno de masificación de la educación superior desde los años ochenta del siglo anterior. Este proceso no se debe únicamente al conjunto de egresados de nivel bachillerato que desea ocupar un lugar en educación superior, sino que

¹² Un ejemplo claro de ello es la Reforma Educativa del 2013 en México, la cual, considera a la evaluación educativa como elemento de gran importancia dentro de la educación pública de nivel básico. La reflexión sobre el papel de la evaluación en la Reforma Educativa mexicana del 2013 excede el objetivo de este trabajo.

¹³ Por supuesto, el discurso centrado en la búsqueda de la calidad a través de la evaluación no convenció a todos. Por ejemplo, a fines de los años noventa la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) formaba parte de la Asamblea de Asociados del Ceneval, sin embargo, como producto de la huelga universitaria en el año de 1999, dejó de participar en dicho cuerpo y las evaluaciones del Ceneval no se aplican en dicha institución hasta la fecha. En el mismo sentido, Villaseñor (2003) afirma que Ceneval logró la implementación de los EGEL como medio de sustitución de los sistemas de titulación de las IES, atendiendo así contra la autonomía de las instituciones; de esta forma, la evaluación ya no se centraba en la retroalimentación, sino en la búsqueda de acreditación con fines de obtención de recursos concursables.

intervienen otros factores, tal como la búsqueda de movilidad social mediante la profesionalización. En México, de la década de los noventa a los años 2000 la matrícula en educación superior incrementó 78.6% en todas las entidades y ámbitos, el número de instituciones aumentó de 422 en 1994 a 1,459 en 2005 y el número de egresados se ha incrementado y diversificado (Rubio, 2006). Frente a la transición de una educación superior dirigida a las masas, las IES valorarían sus mecanismos sobre el control de la demanda, y, por supuesto, de la matrícula que cada año generará una petición de egreso.

El egreso de los estudiantes de las IES mexicanas ha incrementado notablemente a partir de los años setenta. Por ejemplo, entre 1970 y 1980, el crecimiento de egreso aumentó en 22% (de 21,648 a 69,572 personas); posterior a esas fechas el aumento de este dato, si bien se desaceleró, se ha mantenido en un crecimiento entre 7% y 7.7% anual hasta el año 2000 (Valle, 2009). La petición de egreso y el uso de mecanismos estandarizados no solo es cuestión relacionada con el número o incremento de egresados, sino que representa una necesidad de verificación que los estudiantes han obtenido los conocimientos y habilidades esperados; es decir, aquellas habilidades que han sido establecidas como prioritarias para la formación profesional. Es decir, los mecanismos de egreso representan una forma de aseguramiento de una formación esperada por el sistema capitalista que fomenta la competitividad de las IES (Corral, 2015).

Resulta pertinente recordar que las escuelas, como parte de un proyecto social, implican una gestión y un control (Salinas, 2002); son espacios para el conocimiento del mundo organizados de una manera sistematizada dentro de las instituciones y, como tal, la evaluación es parte de esa gestión, es una actividad institucionalizada y evidentemente enmarcada en un contexto político en particular. Considerar a la evaluación como un elemento institucionalizado que participa dentro de la regulación de lo que se aprende permite entonces ampliar la visión sobre la evaluación y su rol en el contexto del aumento de la demanda a nivel superior. Dentro de las IES, la culminación de estudios, de manera formal, requiere de mecanismos de egreso –es decir, establecer el momento en el cual los estudiantes han finalizado su formación profesional–, así como de titulación –obtención de un grado que social y jurídicamente legitima el ejercicio de la profesión–. El EGEL, como elemento de evaluación que socialmente se considera válido, se ha establecido como una forma de la regulación de este tipo de procesos.

En México, la titulación, es decir, la obtención de un grado de estudios, es un proceso diferenciado del egreso, dentro del cual cada IES estipula sus requisitos y formas para la obtención del grado académico, de esta forma los egresados de las instituciones que cuentan con RVOE de la SEP podrán obtener su Cédula Profesional para poder ejercer de forma legal la profesión en el país. Diversas IES en México hacen uso del EGEL como medio de identificación de conocimientos profesionales en aras de certificar el egreso para obtener una licencia profesional. Ejemplo de ello son las reglamentaciones en materia de obtención de títulos profesionales de diversas IES, dentro de las cuales se establece al EGEL como forma de obtención de un título. Algunos ejemplos de las IES públicas estatales que hacen uso del EGEL con estos fines se encuentran: Universidad Estatal de Sonora (1995), Universidad Autónoma del Estado de México (s/f), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2015), Universidad de Guadalajara (s/f), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2011), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2014), Universidad Autónoma de Chihuahua (s/f), Universidad Autónoma de Guerrero (2005), Universidad Autónoma de Nayarit (2003), Universidad del Mar (localizada en el Estado de Oaxaca) (2005), Universidad Autónoma de Baja California (2003), Universidad de Colima (2006) y Universidad Veracruzana (2016). Algunas de las IES de financiamiento privado que también utilizan el EGEL como medio de titulación de estudiantes son: Universidad del Valle de México (2015), Universidad Xochicalco (ubicada en Baja California) (s/f), Universidad Panamericana (en la Ciudad de México) (2011), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2016), Universidad Tecnológica de México (s/f). Hay que

considerar que la Universidad del Valle de México, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Tecnológica de México se caracterizan por tener campus o unidades académicas en diversas entidades del país. Esta lista, si bien no es exhaustiva ni representativa de todas las IES mexicanas, permite valorar la relevancia del EGEL como parte de los mecanismos regulatorios de la obtención de títulos en algunas IES de México.

No hay que tomar a la ligera que las IES, en particular las públicas con autonomía del Estado, incorporan en su normatividad la presentación de un instrumento de evaluación de una agencia externa a ellas como medio regulatorio del egreso o de la titulación de sus estudiantes. La autonomía universitaria es justo caracterizada no solo por la facultad de las instituciones para la emisión de sus normas regulatorias, sino también por mantener una voluntad ajena a la del Estado (Marsiske, 2004). En ese sentido, la intención regulatoria del Estado hacia las IES ha sido exitosa, al menos en lo que refiere a la atención en formación de conocimientos y habilidades considerados como *indispensables* bajo una perspectiva basada en la competitividad nacional globalizada. A través del EGEL, la voluntad de competitividad del Estado, la cual reafirma la formación en competencias y habilidades establecidas por las demandas del mercado, se ha formalizado dentro de la regulación de las IES públicas y autónomas del país. En este sentido, si bien los títulos profesionales son emitidos por las IES y las cédulas para el ejercicio profesional siguen siendo potestad del Estado, la evaluación externa se está utilizando como medio de verificación de la idoneidad del ejercicio profesional, reduciendo así la responsabilidad institucional de esta verificación.

En el caso de las IES con financiamiento privado, si bien tienen libertad de hacer uso de los mecanismos regulatorios que mejor convenga a sus intereses, están siendo evaluadas bajo el mismo estándar que las IES públicas, a pesar que su papel en la sociedad, sus objetivos de formación y contextos de desarrollo puedan ser muy distantes entre sí. A través del EGEL se fomenta una formación homogénea de los estudiantes entre instituciones y programas educativos, independientemente del tipo de institución (por ejemplo, que busque formar investigadores respecto a ellas que no), de sus objetivos, financiamiento, condición o responsabilidad social.

Adicional a la normatividad de las IES, de acuerdo con Jorge Hernández –ex Director General Adjunto de los EGEL en Ceneval– en su presentación en la XIII Reunión Ordinaria de la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Pedagogía y Educación, A.C. (ANEFEP) del 30 de septiembre de 2011:

...en pocas IES es posible hacer inferencias válidas sobre la calidad de sus programas de licenciatura con base en los resultados del EGEL, ya que NO presenta el EGEL el total de los egresados del programa, ni tampoco, una muestra representativa de ellos; los sustentantes no realizan su máximo esfuerzo al resolverlo; se utiliza el EGEL sólo como una opción de titulación o un simple requisito administrativo, sin consecuencias académicas de ningún tipo (Hernández, 2011).

El diagnóstico utilizado por el propio Ceneval refleja este uso como medio de regulación de la formación profesional, independientemente del objetivo de la institución, o bien, de las diferentes propuestas curriculares de cada programa educativo. Adicionalmente, este discurso regulatorio dio lugar a la creación del Indicador de Desempeño Académico por Programas de Licenciatura (IDAP). A finales del año 2010 la Asamblea Directiva del Ceneval aceptó la creación del Programa de Licenciatura de Alto Rendimiento; el cual, mediante el uso del IDAP, establece de forma anual un padrón de programas educativos cuyos egresados (o una muestra representativa de ellos) presentan buenos resultados en el EGEL. El IDAP, el cual es un dato cuantitativo utilizado para la inclusión de los programas-campus en el padrón, se calcula considerando dos aspectos: a) La proporción de sustentantes a nivel nacional que obtenga como resultado global en el EGEL Testimonio de Desempeño Satisfactorio (TDS), Testimonio de Desempeño Sobresaliente (TDSS) o Sin Testimonio

(ST)¹⁴ durante un periodo de referencia (comprendido siempre entre el 1 de julio de un año y el 30 de junio del siguiente), b) La proporción de sustentantes que obtenga TDSS, TDS o ST, en el programa-campus de la IES, en el mismo periodo de referencia. Con base en el resultado alcanzado (cuyos valores estándar oscilan entre -2 a 4), el Ceneval identificará los programas-campus cuyo valor pueda clasificarse en alguno de los dos Estándares de Rendimiento Académico establecidos en el Padrón¹⁵ (Ceneval, 2013a).

El Padrón fue una medida implementada para incrementar y legitimar el uso del EGEL dentro de las IES; sin embargo, si bien el EGEL se utilizaba como medio regulador de lo que los estudiantes deben saber al finalizar su formación profesional, el Padrón reafirmó este uso y además generó su utilización con fines de propaganda y acreditación. Muestra de ello son las notas periodísticas generadas por instituciones como: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2013), Universidad Autónoma del Estado de México (2013), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2014) o la Universidad Autónoma de Baja California (2013), dentro de las cuales se informa a la sociedad de los buenos resultados de los programas educativos al ser parte de este Padrón.

Adicionalmente, mediante el establecimiento de dos estándares para decidir si los programas educativos forman parte del padrón promueve la idea de que la calidad educativa se relaciona con la jerarquización o el ranqueo. Aunado a ello, conlleva a potencializar aún más su uso como medio administrativo, ya que el resultado de la incorporación al Padrón puede ser parte de la información para que los programas educativos sean considerados como licenciaturas *de calidad*; dicho de otra forma, el Padrón reafirma la utilización del EGEL como medio de acreditación.

Esta inclusión de niveles de pertenencia a un padrón son un fiel reflejo de la búsqueda de legitimación de los programas educativos de las IES. Representan un planteamiento simplista de la complejidad que implica la formación profesional, de manera similar a la manera en que funcionan los rankings universitarios¹⁶. El Padrón de Ceneval, al igual que los rankings universitarios, busca una reiteración del *status quo* de los diversos programas educativos, una legitimización pública de las IES (Ordorika, Rodríguez, Lozano & Márquez, 2009). Por supuesto, implica un juicio de reiteración de la *calidad* de un programa educativo, basado en un indicador de competitividad mediante el cual el Estado regula la formación profesional de las diversas IES, independientemente de su autonomía académica, historia, recursos, propuesta curricular y objetivos de formación profesional.

Si bien la evaluación que realiza el Ceneval a través del EGEL es considerada una evaluación externa, puede considerarse ya como un agente institucional, ello a partir del momento que es asumido como propio por parte de las IES dentro de su normatividad, así como su participación en ejercicios de ranqueo, como lo que se establece a través del Padrón propuesto por el Ceneval. Como tal, se puede valorar la implementación del EGEL dentro de la agenda de las IES en México como un elemento consecuente de una política centrada en la calidad orientada a los intereses mercantiles del Estado.

¹⁴ Los testimonios en el EGEL son una forma de comunicación de resultados de desempeño de los sustentantes. La obtención de un testimonio se establece de forma colegiada y de manera independiente para cada disciplina. Las guías de estudio de cada EGEL muestran los criterios definidos para su obtención, dichos documentos pueden consultarse en la página Web del Ceneval: <http://www.ceneval.edu.mx>

¹⁵ Estándar 1 (IDAP>1.8): Se ubican los programas-campus con, aproximadamente, 80% o más de sus sustentantes con TDS o TDSS. Estándar 2 (1<IDAP<1.8): Se ubican los programas-campus con, aproximadamente, 60% o más de sus sustentantes con TDS o TDSS.

¹⁶ Los rankings universitarios más reconocidos son Academic Ranking of World Universities (ARWU), Times Higher Education (THE), Webometrics y Professional Ranking of World Universities (Ordorika, Rodríguez, Lozano & Márquez, 2009).

Reflexiones Finales

Los documentos analizados orientan que el EGEL se diseñó como herramienta de implementación de la dinámica de competitividad marcado por las demandas económicas y sociales vividas en México, que exigían y exigen que la formación profesional sea de *calidad* y responda a las necesidades que el Estado demanda. En respuesta a ello, el objetivo primordial de la evaluación de los egresados propuesta por el Ceneval –cobijado por el interés en evaluación de la CONAEVA– fue un instrumento que permitió medir los conocimientos y habilidades *esenciales* para un ejercicio profesional *competitivo*.

El alcance del uso del EGEL, como medio de regulación del conocimiento de la formación de los mexicanos en 40 diferentes disciplinas han impactado, al menos, en las IES de gran tamaño y renombre en México cuya normatividad para egreso y titulación así lo indica. Pero, además, el Ceneval mismo ha promovido su uso con fines de certificación a través de la incorporación de los programas educativos encargados de la formación profesional a un Padrón de calidad, alentando así la perspectiva de competitividad, legitimización frente a la sociedad y al Estado.

Su utilidad pareciera no enfocarse en ser un insumo para la retroalimentación de programas educativos de formación superior, sino como un mecanismo de, a lo que Smith (2014) llama, un medio de rendición de cuentas que permite consolidar el poder de la competitividad para producir calidad –al menos bajo la perspectiva de calidad enfocada a la satisfacción de las necesidades de mercado–. Si bien dentro de las IES hay mecanismos de regulación de presupuesto y otras consideraciones de resultados que permiten la consolidación de la rendición de cuentas (Guangli, 2016), el EGEL está siendo utilizado como un medio de legitimación, con la finalidad de que las IES sean visibles y responsables de un papel en particular en la sociedad globalizada actual.

El análisis presentado permite continuar el debate sobre la orientación de la evaluación como medio de consolidación de la política de rendición de cuentas y competitividad económica. De esta forma, la evaluación del egreso de nivel superior que se realiza en México pareciera no utilizarse como mecanismo de retroalimentación de los procesos educativos, sino como instrumento basado en el logro de objetivos de formación, que responde a las demandas de competitividad a las que se enfrentan las IES mexicanas, las cuales encuentran en el EGEL un indicador de eficiencia de la educación superior. Los resultados del EGEL y la incorporación de programas educativos en el Padrón del Ceneval asume lo que Lombana (2012) afirma, respecto a que el nivel de conocimiento reflejado por los egresados derivará en un determinado nivel competencia, en este caso, a nivel institucional. El interés de ser parte de un Padrón de calidad basado en la eficiencia facilita entonces la incorporación de los egresados (y, por supuesto, de las IES formadoras) a la dinámica de competencia, para con ello generar una mayor adaptación de México a las demandas basadas en la economía del conocimiento en la cual el país se ve inmerso en las últimas décadas; todo esto a expensas de la autonomía universitaria –particularmente en las universidades con financiamiento público–.

Resulta valioso considerar la posibilidad de hacer análisis de casos institucionales respecto a las perspectivas y alcances de la evaluación del egreso, con el fin de contrastar los usos cotidianos de este indicador respecto a las regulaciones normativas de titulación y los objetivos estipulados por el Ceneval para uso de su instrumento. En ese sentido, es posible una aproximación a identificar cómo asumen las IES el reto de generar conocimientos en sus estudiantes que estén determinados por las intenciones económicas del Estado. Si bien la perspectiva de calidad que se asume con la evaluación del egreso se enfoca fuertemente en la eficiencia y en la rendición de cuentas, lo cual es un medio que permite la inspección, supervisión, vigilancia y evaluación del uso del poder (Uvalle, 2016), ¿son las instituciones y sus actores conscientes de la manera en que el EGEL interviene en sus procesos

de formación? ¿Las IES cuestionan la forma en que hacen uso del EGEL al ser éstas un agente de cambio social? ¿En qué sentido, bajo su perspectiva, esta dinámica impacta en su responsabilidad de formación de ciudadanos críticos? ¿Cómo asumen las IES públicas el ejercicio de su autonomía bajo esta dinámica? No es posible responder a estas interrogantes a partir de la información normativa de cada institución, por lo que estudios a profundidad permitirán ampliar la perspectiva sobre cómo debe concebirse la calidad de la educación superior y su relación a partir de la evaluación de los egresados, particularmente desde la visión de las IES.

Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historias de resistencia y poder (1982-2012)*. México: UAM.
- Acosta, A. (1995). Políticas públicas de educación superior y universidades en México, 1982-1992. *Estudios sociológicos*, 13(38).
- Alvarado, P. (2011). La universidad: Origen, desarrollo y perspectiva actual. En: *Análisis de los indicadores en los procesos de evaluación de Instituciones de Educación Superior y acreditación de los programas académicos* (pp. 12-45). México: UNAM.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior [ANUIES] (1993). Examen General de Calidad Profesional. *Documento de trabajo entregado para su revisión en la XXV Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES*.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior [ANUIES] (2016). *Misión, Visión y Objetivos Estratégicos*. Consultado el 24 de noviembre de 2016 en: <http://www.anui.es.mx/anui/es/acerca-de-la-anui/es/mision-vision-y-objetivos-estrategicos>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP] (2015). *Reglamento General de Titulación de la Universidad Autónoma de Puebla*. Consultado el 24 de noviembre de 2016 en: <http://www.fcfm.buap.mx/assets/docs/nosotros/autoridades/sec-acad/reglamentos/ReglamentoTitulacion-Nov2015.pdf>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [Ceneval] (2012). *Análisis de resultados del EGEL e ingreso al Padrón de Programas de Alto Rendimiento (IDAP)*. Presentación en la Universidad Veracruzana del 5 de marzo de 2012. Consultado el 11 de noviembre de 2014 en: www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/.../PresentacionEGELUV.pptx
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [Ceneval]. (2013a). *Cuarta convocatoria para el ingreso al Padrón de Programas de Licenciatura de Alto Rendimiento Académico*. Consultado el 04 de noviembre del 2014 en: http://archivos.ceneval.edu.mx/documentos/idap/Convocatoria_2013_2014.pdf
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [Ceneval]. (2013b). *Manual técnico del EGEL*. México: Ceneval.
- Corral, S. (2015). *El capitalismo académico: gestión del conocimiento y perfil de egreso en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- De la Garza, J. (2008). Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En Tünnermann (Ed.). *La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 175-222). Cali: Sello Editorial Javeriano..
- De Vries, W. (2007). La acreditación mexicana desde una perspectiva comparada. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 11-28.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Consultado el 24 de noviembre de 2016 en:

- <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Downing, S., & Haladyna, T. (2012). *Manual para el desarrollo de pruebas a gran escala*. México: Ceneval.
- Gago, A. (1995). Los Exámenes Nacionales y el Examen General de Calidad Profesional. *Revista de la Educación Superior*, 24(95).
- Gago, A. (2000). El Ceneval y la evaluación externa de la educación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2).
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- García, C. (2003). Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En: M. Mollis (Coord.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Clacso.
- Guangli, Z. (2016). The effectiveness of the higher education quality assessment system: problems and countermeasures in China. *Chinese Education and Society*, 49, 39-48. <https://doi.org/10.1080/10611932.2016.1192385>
- Hernández, J. (2011). *XIII Reunión Ordinaria de la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Pedagogía y Educación, A.C. (ANEFEP) del 30 de septiembre de 2011*. Consultado el día 03 de noviembre de 2014 en: <http://anefep.org.mx/wp-content/uploads/2011/10/IDAP.pptx>
- Hernández, J., & Delgado, L. (2009). *Encuesta nacional para la validación social de los perfiles profesionales de los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL)*. México: Ceneval.
- Irigoyén, J., Jiménez, M., & Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey [ITESM]. (2013). *Tecnológico de Monterrey: líder en calidad académica en Premios Ceneval*. Nota publicada el 2 de diciembre de 2013 en su portal. Consultada el 4 de noviembre de 2014 en: <http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/por+tema/educacion/entregareconocimientosceneval2dic13>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey [ITESM]. (2016). *Requisitos de graduación*. Consultado el 8 de diciembre de 2016 en: <http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/ITESM/Tecnologico+de+Monterrey/Carreras+Profesionales/Admision/Requisitos+de+graduacion/>
- Jiménez, A. (2016). El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el Sistema Educativo Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 109-126. <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.007>
- Lombana, J. (2012). Pertinencia de la educación en la competitividad. *Zona próxima*, 16.
- Lara, F., & Montufar, M. (2011). Análisis de la percepción de los resultados de la acreditación de la calidad educativa en los programas académicos de licenciatura. En: *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, realizado en Nuevo León, México*.
- López, S. (2016). Competitividad de la educación superior en cuatro países de América Latina: perspectiva desde un ranking mundial. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 45-59. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.003>
- Márquez, A. (2004). Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 477-500.
- Marsiske, R. (2004). Historia de la autonomía universitaria en América Latina. *Perfiles Educativos*, 26(105-106), 160-167.

- Martínez, F., Cepeda, B., Fuentes, G., & Burgos, R. (1995). Evaluación del aprendizaje. En: M. Rueda (Coord.), *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. Procesos de enseñanza y aprendizaje I*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Martínez, J., & Pérez, J. (2008). Efecto de la trayectoria académica en el desempeño de estudiantes de ingeniería en evaluaciones nacionales. *Formación universitaria*, 1(1), 3-12.
- Nitko, A. (1994). A model for developing curriculum-driven criterion referenced and normreferenced national examinations for certification and selection of students. En: *Conferencia internacional sobre evaluación y medición educativas, de la Asociación para el Estudio de la Evaluación Educativa en Sudáfrica (ASSESA)*.
- Olaskoaga, J., Marúm, E., & Partida, M. (2015). La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 85-102. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.04.003>
- Ordorika, I., Rodríguez, R., Lozano, F., & Márquez, A. (2009). Desempeño de universidades mexicanas en la función de investigación: Estudio comparativo. *Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional*, 1(2). México: UNAM.
- Pacheco, T., & Díaz-Barriga, A. (2000). *Evaluación académica*. México: UNAM.
- Pérez, J. (2006). La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-16.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la Educación Superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195.
- Rodríguez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 133-154.
- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México 1995-2006: Un balance*. México: SEP.
- Salinas, D. (2002). *Mañana examen. La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Grao.
- Silva, C. (2007a). Currículum, calidad y evaluación: Los elementos para el cambio en las universidades públicas de Ciudad Juárez. *Debates Latinoamericanos*, 5(8).
- Silva, C. (2007b). Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes. *Revista de la Educación Superior*, 36(3), 7-24.
- Singh, G. (2008). Research assessments and rankings: accounting for accountability in “Higher Education Ltd”. *International Education Journal: comparative perspectives*, 9(1), 15-30.
- Smith, W. (2014). The global transformation toward testing accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 22(116). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1571>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2003). *Reglamento General de Exámenes Profesionales de la Universidad Autónoma de Baja California*. Consultado el 8 de diciembre de 2016 en: http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/ReglamentosInstitucionales/12_REGL_EXA_PROF.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California [UABC]. (2013). *Acapara UABC calidad académica*. Nota publicada el 22 de agosto de 2013 en su portal. Consultada el 11 de noviembre de 2014 en: <http://www.frontera.info/EdicionEnlinea/Notas/Noticias/22082013/744133-Acapara-UABC-calidad-academica.html>
- Universidad Autónoma de Chihuahua [UACH]. (s/f). *Reglamento General Académico de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. Consultado el 8 de diciembre en: http://transparencia.uach.mx/informacion_publica_de_oficio/fraccion_i/reglamento_general_academico_2012_1.pdf
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez [UACJ]. (2014). *Reglamento general de titulación*. Consultado el 7 de diciembre en:

- <http://www.uacj.mx/normatividad/Documents/Junio%202014/Reglamento%20General%20de%20Titulaci%C3%B3n.pdf>
- Universidad Autónoma de Guerrero [UAGro]. (2005). *Reglamento Escolar de la Universidad Autónoma de Guerrero*. Consultado el 8 de diciembre de 2016 en:
<http://cgru.uagro.mx/documentos/documentos/escolar.pdf>
- Universidad Autónoma de Nayarit [UAN]. (2003). *Acuerdo que establece las Bases Generales para la Titulación de Licenciatura Universitaria por Áreas del Conocimiento*. Consultado el 8 de diciembre de 2016 en: <http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/acuerdo-bases-titulacion-licenciaturas-uan-por-areas-conocimiento.pdf>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo [UAEH]. (2014). *Padrón de programas de licenciatura de alto rendimiento EGEL*. Consultado el 11 de noviembre de 2014 en:
http://www.uaeh.edu.mx/padron_programas_licenciaturas_alto_rendimiento_egel/
- Universidad Autónoma del Estado de México [UAEMex]. (2013). *Premio Ceneval al desempeño de excelencia-EGEL*. Consultado el 4 de noviembre de 2014 en: www.facico-uaemex.mx/descargas/egel.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México [UAEMex]. (s/f). *Reglamento de evaluación profesional de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Consultado el 24 de noviembre de 2016 en:
<http://web.uaemex.mx/fcienciasagricolas/extencion/docpdf/REGLAMENTO.pdf>
- Universidad de Colima [UCol]. (2006). *Lineamientos formales para la titulación de educación superior*. Consultado el 8 de diciembre de 2016 en:
<http://portal.ucol.mx/content/micrositios/200/file/tesis.pdf>
- Universidad de Guadalajara [UdeG]. (s/f). *Reglamento General de Titulación*. Consultado el 7 de diciembre en:
http://cienega.cuci.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/reglamento_general_de_titulacion_0.pdf
- Universidad del Mar [UMAR]. (2005). *Reglamento General para la obtención del título profesional de nivel Licenciatura de la Universidad del Mar*. Consultado el 8 de diciembre de 2016 en:
<http://www.umar.mx/DocsUMAR/11-ReglamentoTitulacion.pdf>
- Universidad del Valle de México [UVM]. (2015). *Reglamento de titulación*. Consultado el 24 de noviembre de 2016 en:
<http://www.universidaduvm.mx/normatividad/reglamentos/ReglamentoTitulacion20151216.pdf>
- Universidad Estatal de Sonora [UES]. (1995). *Reglamento de titulación*. Consultado el 24 de noviembre de 2016 en:
http://www.ues.mx/Docs/alumnos/Reglamentos/Reglamento_de_Titulacion.pdf
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT]. (2011). *Reglamento de titulación de los planes y programas de estudio de licenciatura y técnico superior universitario*. Consultado el 7 de diciembre en:
http://www.archivos.ujat.mx/abogado_gral/legislacion_univ2012/REGLAMENTO%20DE%20TITULACION%20DE%20LOS%20PLANES%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20ESTUDIO%20DE%20LICENCIATURA%20Y%20TECNICO%20SUPERIOR%20UNIVERSITARIO.pdf
- Universidad Panamericana [UP]. (2011). *Reglamento General*. Consultado el 8 de diciembre de 2016 en:
<http://www.up.edu.mx/sites/default/files/reglamento-genera-up.pdf>
- Universidad Tecnológica de México. [UNITEC]. (s/f). *Formas de titulación para programas de licenciatura*. Consultado el 8 de diciembre de 2016 en: http://assistly-production.s3.amazonaws.com/125553/kb_article_attachments/18793/Opciones_de_Titulacion_UNITEC_original.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJNSFWOZ6ZS23BMKQ&Expires=1481222280&Signature=hpx1mrc5ezA%2FH9QsDH7w%2FZEwWGk%3D&response-

- content-
disposition=filename%3D%22Opciones_de_Titulacion_UNITEC.pdf%22&response-
content-type=application%2Fpdf
- Universidad Veracruzana [UV]. (2016). *Titulación*. Consultado el 8 de diciembre de 2016 en:
<http://www.uv.mx/escolar/servicio/titulacion.html>
- Universidad Xochicalco. (s/f). *Reglamento de titulación*. Consultado el 7 de diciembre en:
<http://www.xochicalco.edu.mx/reglamentos/titulacion/700D4C56CD632398B385426BE0E5D141/Reglamento%20del%20Titulacion.pdf>
- Uvalle, R. (2016). Fundamentos políticos de la rendición de cuentas en México. *Estudios políticos*, 30, 37-55.
- Valle, A. (2009). La dinámica de educación superior universitaria en cifras: la matrícula y el egreso de 1970 a 2005. En: X Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, realizado en Veracruz, Veracruz.
- Villaseñor, G. (2003). La evaluación de la educación superior: su función social. *Reencuentro*, 36, 20–29.
- Viñao, A. (2012). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, 97-107.

Sobre el Autor

José Alfonso Jiménez Moreno

Universidad Autónoma de Baja California
jose.alfonso.jimenez.moreno@uabc.edu.mx
<http://orcid.org/0000-0003-0704-7883>

Licenciado y Maestro en Psicología, Doctor en Pedagogía (titulado con mención honorífica) por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Fue subdirector de pruebas internacionales en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, México). Actualmente es profesor-investigador de tiempo completo el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Su línea de investigación es la evaluación de la educación.

archivos analíticos de políticas
educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 25 Número 48

15 de mayo 2017

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Luis Ramírez Romero

Universidad Autónoma de Sonora, México

Paula Razquin

Universidad de San Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Juan Carlos Tedesco

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dickers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Executivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil