
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 28 Número 22

10 de febrero 2020

ISSN 1068-2341

Diagnóstico de Competitividad Académica y Acreditación de Programas Educativos de la Universidad Autónoma de Baja California, México

José Alfonso Jiménez Moreno

Joaquín Caso Niebla



Carlos David Díaz López

Universidad Autónoma de Baja California
México

Citación: Jiménez Moreno, J. A., Caso Niebla, J., & Díaz López, C. (2020). Diagnóstico de competitividad académica y acreditación de programas educativos de la Universidad Autónoma de Baja California, México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(22).

<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4598>

Resumen: Bajo la política actual que demanda a la educación superior mexicana la consideración de la competitividad académica y el reconocimiento de programas educativos dentro de su planeación, el presente artículo muestra un diagnóstico de todas las 46 académicas de la Universidad Autónoma de Baja California en sus tres campus. En concordancia con la misión institucional, se construyeron cuatro índices de competitividad académica relacionados con la consolidación de la docencia e investigación de toda la planta académica de la universidad, así como dos índices de acreditación de programas educativos de licenciatura y posgrado. Con esta información se valora el estado de la universidad respecto a la competitividad esperada, considerando las particularidades de las unidades académicas que la conforman. Se concluye la importancia de construir diagnósticos de este tipo en

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 22-3-2019

Revisiones recibidas: 6-8-2019

Aceptado: 30-9-2019

aras de fomentar el conocimiento del estado de las instituciones con fines de retroalimentación y planeación de la educación superior, evitando la posibilidad de ranqueo entre universidades.

Palabras clave: Educación superior; Evaluación institucional; Política educativa; Rendición de cuentas

Diagnosis of academic competitiveness and accreditation of educational programs of the Autonomous University of Baja California, México

Abstract: Under the current policy that demands that higher education in Mexico should consider academic competitiveness and the recognition of educational programs within its planning, this article shows a diagnosis of all the 46 academic units of the Autonomous University of Baja California in its three campuses. In accordance with the institutional mission of this university, this article shows four indexes of academic competitiveness related to the consolidation of teaching and research of the entire university's teachers, as well as two indices of accreditation of undergraduate and postgraduate educational programs. With this information, the university is evaluated regarding the expected competitiveness, considering the particularities of the academic units that comprise it. The conclusion shows the importance of constructing diagnoses of this type in order to promote the knowledge of the institutions for purposes of feedback and planning, avoiding the possibility of ranking among universities.

Key words: Higher education; Institutional evaluation; Educational policy; Accountability

Diagnóstico da competitividade acadêmica e credenciamento de programas educacionais da Universidade Autônoma de Baja California, México

Resumo: Sob a atual política que exige a educação superior mexicana a consideração da competitividade acadêmica e o reconhecimento de programas educacionais dentro de seu planejamento, este artigo mostra um diagnóstico de todos os 46 acadêmicos da Universidade Autônoma de Baja California em seus três campi. De acordo com a missão institucional, foram construídos quatro índices de competitividade acadêmica relacionados à consolidação do ensino e pesquisa de toda a planta acadêmica da universidade, além de dois índices de credenciamento de programas educacionais de graduação e pós-graduação. Com essa informação, o estado da universidade é valorizado em relação à competitividade esperada, considerando as particularidades das unidades acadêmicas que a compõem. A importância da construção de diagnósticos desse tipo é concluída com o objetivo de promover o conhecimento do estado das instituições para fins de feedback e planejamento do ensino superior, evitando a possibilidade de ranching entre universidades.

Palavras-chave: Educação superior; Avaliação institucional; Política educacional; Prestação de contas

Introducción: Evaluación de Instituciones y Programas Educativos

La evaluación es, a la fecha, una de las actividades primordiales dentro de la gestión de la educación superior. A nivel internacional, el interés por la evaluación de los diversos procesos relacionados con la educación superior como apoyo a la gestión e implementación de políticas institucionales se ha dado desde hace más de treinta años; particularmente en México, las políticas de educación superior orientadas hacia su evaluación comenzaron en el año de 1984 (Mireles, 2018). Es en esta década que, mediante la intención de la llamada modernización educativa, la educación superior mexicana tuvo una especial atención a la institucionalización de procesos de evaluación (Buendía & Acosta, 2018). En la actualidad, existe una amplia diversidad de mecanismos de evaluación en la educación superior, tanto a nivel licenciatura como en posgrado, mayoritariamente orientados hacia la rendición de cuentas, dada la intención del Estado de conocer los resultados académicos dado un determinado ejercicio de recursos públicos (Mendoza, 2002).

El interés en el desarrollo de mecanismos de evaluación de la educación superior, así como en su mantenimiento en fechas recientes es un tema que se ha tratado ampliamente. En México, posterior a la implementación de políticas orientadas en la planeación educativa, las crisis económicas del país han reforzado la idea de incorporar a la educación superior a un orden económico basado en la competitividad y rendición de cuentas (Mendoza, 2002). Esto se debe principalmente a la disminución de la inversión pública para su operación (Palomares-Montero, García-Aracil y Castro-Martínez, 2008), que conlleva la necesidad de implementación de acciones que faciliten la gestión de recursos frente a determinadas necesidades académicas. Además de ello, las dinámicas sociales en las cuales está inmersa la educación superior, particularmente en América Latina –como el constante aumento de demanda de ingreso–, le ha orillado a buscar formas de organización orientadas a hacer frente a su contexto; en consecuencia, el interés constante por los procesos de evaluación se ha reforzado (Martínez, 2015).

El tema central de la evaluación de instituciones y programas educativos de educación superior es la mejora (Pérez, 1988), discurso que sigue vigente en la actualidad. Esta intención de mejora de la educación superior a través del desarrollo de evaluaciones de instituciones y programas se afianza gracias a las recomendaciones que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (Martínez, 2015), al igual que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE; Palomares-Montero, García-Aracil y Castro-Martínez, 2008); todas ellas orientadas a hacer uso de sistemas de evaluación como soporte de una gestión e implementación de políticas educativas institucionales que deriven en la mejora de procesos educativos. Sin embargo, en diversos países europeos y latinoamericanos (Tünermann, 2008), entre ellos México, existen iniciativas de valoración de instituciones educativas desarrolladas por consorcios y universidades, que han llevado a la creación de agencias de evaluación y acreditación de programas educativos.

Bajo este demandante contexto, las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas de México están inmersas constantemente en procesos de evaluación. Los ejercicios de evaluación por medio de agentes externos ha sido un fiel reflejo de la institucionalización de la evaluación educativa como fundamento principal de toma de decisiones y financiamiento público (Buendía & Acosta, 2018). De esta manera, la evaluación y la competitividad son elementos nodales de la política educativa desde los años noventa que han fundamentado la vida académica desde entonces (Mendoza, 2002). Resalta la intención en la acreditación de los programas educativos de nivel licenciatura y posgrado, ya que gracias a la presión constante que viven las universidades debido a la escasez de recursos públicos, les orilla a estar dentro de los procesos de rendición de cuentas de forma constante (Alcaraz-Ochoa & Bernal-Domínguez, 2017).

Esta intención de contar con información que permita orientar la gestión de instituciones y programas educativos se concretiza en acciones lideradas por organizaciones externas a las IES mexicanas, como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), o la información generada por el Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM), iniciativa de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco; o el Diagnóstico del Posgrado en México, publicado por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO). La información generada por este tipo de iniciativas permite conocer –con diferente énfasis y tipo de información– el estado de diversos elementos relacionados con el estado de las instituciones y sus programas educativos. Con ello, es decisión de cada institución considerar la información disponible en aras de valorar sus procesos, tomando en cuenta sus características contextuales, visión y objetivos.

En esta dinámica, cada institución decide hacer uso de la información generada de forma externa para desarrollar la planeación y gestión institucional que le parece pertinente. Incluso hay quienes utilizan otro tipo de ejercicios de evaluación, como el Padrón de Programas de Alto Rendimiento Académico del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) o algunos rankings universitarios, como el emitido por el *Times Higher Education*. Este tipo de ejercicios no necesariamente muestran una descripción detallada de indicadores de las instituciones y programas, sino que se enfocan en determinar el nivel de los programas e instituciones dado un estándar en particular; sin embargo, su presencia en la vida de las universidades es constante.

Además de la información generada por diversas instancias, las IES desarrollan sistemas propios de indicadores que les permiten valorar sus funciones de docencia, investigación y extensión. En esta intención, en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), institución pública al noroeste de México, se dio a la tarea de realizar un diagnóstico institucional, con el fin de valorar el estado de sus diversas unidades académicas (escuelas, facultades e institutos) respecto a la competitividad académica de su planta docente y de investigadores, así como con lo relacionado con los resultados de evaluaciones externas de sus programas educativos. Bajo ese propósito, el presente manuscrito presenta los resultados del diagnóstico del estado académico de la UABC durante el año 2018, considerando sus 46 unidades académicas en los tres campus universitarios (Mexicali, Tijuana y Ensenada). Para el cumplimiento de esta intención inicialmente se realiza una descripción de los antecedentes y perspectiva teórica que fundamentó este ejercicio, para posteriormente explicar la metodología utilizada y los resultados en cada campus universitario.

Antecedentes de Evaluación Institucional en Educación Superior en México

A nivel internacional, desde los años ochenta se han documentado intenciones de desarrollo de ejercicios de evaluación institucional, considerando básicamente dos orientaciones: identificando indicadores orientados hacia la rendición de cuentas, o bien, recolectar información que fundamente una retroalimentación hacia la mejora (Pérez, 1988). En estas intenciones, cabe valorar la transformación vivida por las universidades desde fines del siglo XX, en la que se puso atención en distribuir el financiamiento público a las universidades, de tal suerte que se fomentara la cooperación entre académicos y la sociedad (particularmente la industria), y reconocer a este tipo de instituciones como unidad de gran relevancia para la economía basada en el conocimiento (Palomares-Montero, García-Aracil & Castro-Martínez, 2008).

De acuerdo con información recopilada por Palomares-Montero, García-Aracil, y Castro-Martínez (2008), así como de Tiana-Ferrer (2018), dentro de las acciones más relevantes que a nivel internacional se han dado en la creación de mecanismos para la evaluación de instituciones de educación superior resalta la reunión de los ministros de educación de los países de la OCDE en el evento *High-Quality Education and Training for All* en París en 1990, como el punto de inicio de la

atención en la valoración del avance de la educación superior. Como parte de las propuestas concretas para ello, una de las más relevantes fueron las publicaciones de *Indicators of Education Systems* (INES) de la OCDE, donde anualmente se comunicaban una serie de indicadores de educación; los indicadores se enfocaban en recursos utilizados, procesos educativos y resultados logrados. Por otra parte, en el marco europeo se desarrolla la *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), fundamentada principalmente a través de autoevaluaciones por las instituciones participantes. En Estados Unidos se cuenta con la *New England Association of School and Colleges* (NEASC), en la cual se analizan elementos relacionados con las actividades docentes, así como planeación de la gestión universitaria. Asimismo, en ese país, existe la *Southern Association of Colleges And Schools* (SACS) que tienen la misión de establecer los criterios de acreditación de la educación superior. Por otra parte, Inglaterra cuenta con el *Higher Education Council for England* (HEFCE), en el que se analizan elementos relacionados con la enseñanza, actividades de investigación y vinculación. Mientras que en España se han realizado ejercicios como el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), donde se analiza la actividad académica, productiva y financiera de las instituciones.

Por su parte, en Latinoamérica, desde los años noventa se ha buscado tener un consenso respecto a lo que implica la calidad de la educación superior y su correspondiente evaluación, como resultado, en 2006 se firmó en Honduras la Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Posgrado (Tünermann, 2008), buscando formalizar la intención del uso de evaluaciones externas a las instituciones orientadas hacia la acreditación. De manera particular, en Argentina, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que opera desde 1996, es la encargada de valorar la pertinencia y viabilidad para la creación de una nueva universidad, además de acreditar los programas educativos (De Vincenzi, 2013).

En el caso de México, en 1984, bajo la intención política de modernización, se inició el Programa Nacional de Educación Superior, en la cual se estipuló la idea que la calidad es el resultante del acoplamiento entre la educación y las necesidades del país. A partir de esa idea sobre calidad se generó el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional y, en 1989, se fundó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). Como consecuencia se establecieron dos mecanismos de evaluación: a) a través de procesos de autoevaluación, y, b) evaluación interinstitucional mediante pares académicos. Posteriormente se generó el Padrón de Programas de Excelencia (PNPC, por sus siglas actuales) del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT), enfocado en la valoración de los posgrados en el país (Mireles, 2018). Además, se crearon los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que, a través de la evaluación entre pares, vela por retroalimentar los programas educativos de nivel superior (Ordorika, 2014). En ese mismo sentido, en el año 2000 se crea el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), que pretende contribuir a la mejora de los programas mediante el reconocimiento formal de las organizaciones de acreditación (COPAES, 2010 en Cuevas, 2011). El PNPC, así como los CIEES y COPAES siguen vigentes en la actualidad. En fechas recientes, las IES mexicanas cuentan con diversos indicadores externos que les permiten conocer el estado de sus programas académicos. Algunos de ellos tienen intenciones de ofrecer información para la toma de decisiones, tal es el caso del Anuario Estadístico de Educación Superior de la ANUIES. Los anuarios de la ANUIES ofrecen información estadística de nivel licenciatura y posgrado enfocada en trayectoria escolar, particularmente ofrece datos de ingreso a la educación superior, matrícula y egreso. Esta información puede consultarse por institución, programa educativo, modalidad de estudios, tipo de sostenimiento de las escuelas y distribución geográfica. Por otra parte, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) realizó el Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (ECUM; Márquez, 2010). A través del diseño de un explorador de datos, pretende dar información sobre las características de las IES y su desempeño

en algunas de sus funciones. Bajo esa lógica ofrece información desagregada de las IES en las siguientes categorías:

- Datos institucionales: docentes de tiempo completo, docentes con nivel de estudios de doctorado, matrícula de estudiantes y total de programas educativos.
- Investigación: Número de académicos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT, académicos con la distinción SNI en nivel III, académicos con perfil deseable en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), así como el total de productividad de artículos en revistas indexadas.
- Patentes: Número de patentes solicitadas y entregadas.
- Revistas: Número de revistas gestionadas por las IES catalogadas en Latindex y el índice CONACYT.
- Docentes: Número de profesores de tiempo completo, docentes con grado de doctorado, programas educativos en el nivel 1 de los CIEES, número de programas acreditados por COPAES, así como los programas educativos de posgrado en el PNPC del CONACYT.

Por su parte, la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X) generó el Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM). El LAISUM funge como repositorio de información sobre diversos elementos del sistema educativo mexicano, como: normatividad, financiamiento, desempeño de las universidades públicas (movilidad, seguimiento de egresados, entre otros), carrera académica (organización del trabajo académico, formación del profesorado, entre otros), ciencia, tecnología e innovación, aportes al conocimiento, relaciones laborales y vida política. Uno de sus productos fue la publicación del texto *Compendio del Sistema Universitario Mexicano: Perfil institucional, datos e indicadores* (Ibarra & Buendía, 2013), el cual muestra un panorama de cuarenta IES mexicanas en los rubros mencionados.

En el caso particular del posgrado, en el año 2000 se creó el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO), organización enfocada en fomentar la cooperación académica entre las IES mexicanas con posgrados (Ruiz, 2002), ello mediante una gestión académica de las diferentes IES. Si bien sus intenciones trascienden la mera generación de indicadores sobre el posgrado, la información que desarrollan en su *Diagnóstico del Posgrado en México* permite valorar (a nivel nacional y por región) las características de las IES que imparten programas de este nivel educativo, características de los programas y sus actores, vinculación entre programas, así como posibles problemas a futuro en función de ciertos indicadores (como falta de acreditación, falta de docentes de tiempo completo, entre otros; COMPEPO, 2015).

Los ejercicios mencionados hasta ahora coinciden en la generación de información pública que sea de utilidad para el conocimiento del estado de la educación superior mexicana, considerando diversos indicadores que tradicionalmente han formado parte del discurso que relaciona la calidad de los estudios profesionales con condiciones de infraestructura física y académica, organización y productividad académica.

En otro sentido, existen otra serie de propuestas centradas en el establecimiento de puntajes o rankings. A nivel internacional, uno de los ejercicios más conocidos es el ranking publicado por el *Times Higher Education* (THE), que desde hace cincuenta años procura establecer una agenda mundial sobre la orientación de los estudios superiores (THE, 2019). Bajo una perspectiva economicista (Johnes, 2016), este tipo de ejercicios de ranqueo de las instituciones se han establecido desde los años ochenta como un medio comercial de la educación superior; si bien ha permitido afianzar procesos de rendición de cuentas y transparentar el impacto de la inversión en educación superior

(Hazelkorn, 2011), son ejercicios que han tenido serias críticas metodológicas, particularmente debido a su alcance y capacidad de descripción de las particularidades de las universidades participantes (Ordorika, 2015), además, suelen considerarse simplistas y pensados solo para reflejar un listado de reputación institucional (Cheol Shin, 2011). Para una descripción detallada del origen de estos indicadores vale revisar el texto de Martínez (2011), en el cual se demuestra que la publicación de este tipo de información data desde 1925, teniendo su origen en Estados Unidos. Para conocer a detalle el panorama actual de los rankings a nivel internacional se puede consultar el texto de Pérez-Esparrells y García (2018).

Particularmente en el caso de México no solo ha permeado el uso del ranking del THE en algunas universidades, sino que para conocer de manera particular el estado de programas educativos de nivel licenciatura o pregrado, desde el año 2011 las IES públicas y privadas que hacen uso del EGEL utilizan el Padrón de Programas de Alto Rendimiento Académico (IDAP) generado por el Ceneval (también llamado Padrón EGEL). La intención de este padrón es reconocer a los programas educativos de nivel licenciatura del país cuyos egresados alcanzan altos niveles de aprendizaje (Ceneval, 2018). Para esta definición, el Ceneval clasifica a los programas educativos que presentan el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) en los siguientes niveles:

- Nivel 1PLUS: Programas en los cuales 80% o más de sus egresados obtienen, al menos, un desempeño satisfactorio, y más de 50% de ellos obtienen un nivel sobresaliente.
- Nivel 1: Programas en los que 80% de sus egresados tiene algún testimonio (ya sea satisfactorio o sobresaliente).
- Nivel 2: Programas educativos en los que 60% o más de sus egresados, pero menos de 80% de ellos, obtienen algún testimonio de desempeño (Ceneval, 2018, p. 4).

En términos de participación, el Padrón ha tenido éxito, ya que, considerando el último de los ejercicios publicados al momento de elaboración de este manuscrito (ciclo 2016-2017), hubo una solicitud de incorporación de 1,443 programas educativos de todo el país (Ceneval, 2018). En un sentido similar, los CIEES, que inicialmente desarrollaban evaluaciones con fines de retroalimentación de los programas educativos de nivel superior, en la actualidad presentan información pública en dos vertientes. La primera de ellas en el sentido de un Padrón de programas de buena calidad (CIEES, 2019), el cual recopila a los programas educativos que han tenido un resultado favorable en las evaluaciones desarrolladas. A diferencia de los inicios de los CIEES en los años noventa cuyos resultados se centraban en la descripción detallada del estado de los programas evaluados, actualmente el resultado –en términos de clasificación– tiene una vigencia, de manera similar a como operan los organismos acreditadores.

Por su parte, COPAES –instancia que reúne a los organismos acreditadores de las diversas formaciones profesionales en México– publica actualmente un repositorio denominado Padrón de programas acreditados a nivel nacional (COPAES, 2019), en el cual muestra el detalle de los más de 3,884 programas educativos sometidos a procesos de acreditación, incluyendo la vigencia del reconocimiento otorgado a cada programa educativo.

Los ejercicios de CIEES y COPAES se centran particularmente en ofrecer información a nivel licenciatura, sin embargo, también realizan este tipo de ejercicios para programas de posgrado. Incluso, los CIEES también presentan resultados a nivel institucional resumida en el Padrón de Funciones Acreditadas, en el cual se muestran las IES que han sido acreditadas en funciones de administración y gestión institucional, así como en difusión, vinculación y extensión de la cultura. Por su parte, desde 1991, CONACYT ha hecho un esfuerzo importante para generar un padrón de programas de posgrado que cubren con criterios mínimos de calidad definidos por dicha instancia, el

cual se denomina actualmente Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC; anteriormente nombrado Padrón de Programas de Excelencia). El PNPC especifica un determinado nivel a los posgrados con un periodo de vigencia en particular. Los posgrados se clasifican en los siguientes niveles: nueva creación, en desarrollo, consolidado y de competencia internacional. El PNPC ha sido uno de los programas de mayor renombre, incluso en los ejercicios de ECUM, LAISUM y el diagnóstico de la COMEPO, la pertenencia de los programas de posgrado al PNPC es un referente importante; además, a la fecha, es un insumo de planeación y legitimación de gran relevancia dentro de las IES.

Estos últimos ejercicios, si bien más enfocados en la clasificación y no en la retroalimentación de las instituciones ni de sus programas educativos (Díaz-Barriga, 2017), es información que en la actualidad las IES mexicanas pueden tener para valorar su estado en función de los indicadores que considera cada intención mostrada. En ese sentido, puede observarse que la determinación de categorías que engloben las intenciones de valoración institucional no ha sido sencilla. Se puede observar que no hay dimensiones absolutas para la valoración de lo que en últimas fechas se denomina calidad, incluso, hay ejercicios que exploran la polisemia y la aparente imposibilidad de la definición del término (Monarca, 2018); pero, a pesar de esa condición conceptual, los ejercicios revisados consideran claramente la relevancia, eficacia, efectividad, eficiencia o congruencia (entre sus diversos elementos; Garduño, 1999) de los programas e instituciones como categorías de valoración.

Los ejercicios revisados permiten valorar el panorama de la información que las IES mexicanas utilizan como insumo para el análisis institucional y de sus programas educativos; pero, además, favorece la comprensión de elementos relacionados la competitividad de las IES y sus programas educativos. La competitividad, si bien es un término propio del ámbito económico, es bien sabido que es un eje importante en las políticas educativas en las últimas décadas, sobre todo debido a la relación de los estudios superiores con el crecimiento económico y el financiamiento que las IES reciben (Rubio, 2006).

De acuerdo con Andere (2004), no existe un modelo teórico estructurado de la competitividad; sin embargo, el elemento que subyace a su entendimiento es la posibilidad de comparación y, por ende, de ser evaluada. La evaluación con fines de identificación de la competitividad ha sido un estandarte importante de la educación superior desde los años noventa (Mendoza, 2002), de tal suerte que ejercicios como los descritos previamente han procurado estimular la competitividad intra e interinstitucional (Buendía, 2011) en aras de incrementar la calidad de la formación profesional y de posgrado.

Para efectos de este trabajo, la valoración de la competitividad de las diversas unidades académicas de la UABC se basa en la consideración de indicadores comunes a todas las unidades de comparación, además, siguiendo la recomendación de la literatura enfocada a la valoración competitiva internacional (Andere, 2004), se buscaron indicadores que no se basaran en la emisión de opiniones. Por supuesto, al igual que los ejercicios internacionales y nacionales revisados con anterioridad, la perspectiva de competitividad de este ejercicio es limitada en tanto que –como se aborda en la descripción metodológica– considera determinados indicadores y excluye otros, de tal suerte que cualquier juicio será limitado. Asimismo, al ser un ejercicio de competitividad, se basa en la necesaria comparación de las unidades académicas sin considerar sus particularidades, lo cual ofrece una valiosa oportunidad de comparación, aunque también implica limitaciones de orden conceptual y metodológico por tomar en cuenta.

Metodología

El estudio se realiza bajo un diseño transversal con el desarrollo de indicadores soportados con métricas objetivas. La intención del estudio es la de realizar un diagnóstico de las 46 unidades académicas que conforman a la UABC, por tanto, su alcance es predominantemente institucional. Sin embargo, la metodología utilizada es de fácil replicación para otras IES mexicanas interesadas en realizar diagnósticos de competitividad entre sus diferentes campus y unidades académicas. Considerando la diversidad metodológica en los ejercicios mexicanos de evaluación a nivel superior revisados, y, a partir de la intención de realizar un diagnóstico institucional de la UABC, la selección de los indicadores para valorar el estado de la institución se realizó en función de dos rubros derivados de los intereses explícitos en el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 (PDI). El PDI, documento de rector de política institucional de la UABC establece como visión 2025:

En 2025, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es ampliamente reconocida por ser una institución socialmente responsable que contribuye, con oportunidad, pertinencia y los mejores estándares de calidad, a incrementar el nivel de desarrollo humano de la sociedad bajacaliforniana y del país, así como por ser una de las cinco mejores instituciones de educación superior en México y de las primeras 50 de Latinoamérica en la formación universitaria, la generación, aplicación innovadora y transferencia del conocimiento, y en la promoción de la ciencia, la cultura y el arte. (UABC, 2015, p. 129)

Bajo la intención explícita que la UABC manifiesta en su visión 2025, el diagnóstico propuesto en este manuscrito versó sobre dos categorías: Competitividad académica y Cobertura y acreditación de programas educativos. Estos rubros o dimensiones permitieron conocer el estado de cada una de las 46 unidades académicas de la universidad. Las categorías de interés consideraron los siguientes indicadores:

Tabla 1

Categorías e indicadores de análisis

Categoría	Indicador	Descripción
Competitividad académica	PTC	Cantidad de profesores de tiempo completo
	SNI	Cantidad de profesores miembros SNI
	PRODEP	Cantidad de profesores con perfil PRODEP
	CA	Cantidad de cuerpos académicos
	CAC	Cantidad de cuerpos académicos por nivel de consolidación
	PTCca	Cantidad de PTC en CA
Cobertura y acreditación de programas educativos	PL	Cantidad de programas de licenciatura
	PLc	Cantidad de programas de licenciatura acreditados por COPAES
	PP	Cantidad de programas de posgrado
	PPc	Cantidad de programas de posgrado en el PNPIC con nivel de Consolidado o Competencia internacional

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, con esa información, se construyeron los siguientes índices con base en los indicadores de competitividad académica:

Tabla 2
Conformación de índices de competitividad académica

Índice	Cálculo	Valores
Proporción de PTC con SNI	$\frac{\text{SNI}}{\text{PTC}}$	De 0 a 1
Proporción de PTC con perfil PRODEP	$\frac{\text{PRODEP}}{\text{PTC}}$	De 0 a 1
Proporción de PTC adscritos a un CA	$\frac{\text{CAC}}{\text{CA}}$	De 0 a 1
Proporción de CA consolidados	$\frac{\text{CAC}}{\text{CA}}$	De 0 a 1

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se construyeron los siguientes índices con base en los indicadores de acreditación de programas educativos.

Tabla 3
Conformación de índices de acreditación

Índice	Cálculo	Valores
Proporción de programas acreditados por COPAES	$\frac{\text{PL}}{\text{PLc}}$	De 0 a 1
Proporción de programas con nivel Consolidado o Competencia internacional	$\frac{\text{PP}}{\text{PPc}}$	De 0 a 1

Fuente: elaboración propia.

Los valores de los índices calculados se encontraban dentro del rango 0 y 1 (tabla 2 y tabla 3). Los valores cercanos a 1 se interpretan como una mayor presencia del indicador ubicado en el dividendo. Esto permitió contar con todos los índices estimados en una misma escala para poder realizar comparaciones directas entre los mismos.

La obtención de los datos se hizo a través del Sistema Institucional de Indicadores de la UABC (UABC, 2018) con fecha de actualización en abril de 2018, del Padrón de programas acreditados a nivel nacional (COPAES, 2019), El Padrón del Programa Nacional de Posgrados a octubre de 2018 (Conacyt, 2018a), y el Padrón de Beneficiarios del Sistema Nacional de Investigadores (Conacyt, 2018b) a octubre de 2018. El cálculo de los índices se realizó para cada una de las unidades académicas bajo estudio y de la Universidad en lo general. Los índices fueron calculados dentro del programa estadístico SPSS (IBM, 2015).

La estimación de estos índices permite: a) sintetizar la información de distintos indicadores, ya que contextualiza la información a nivel de unidad académica, b) calcular de manera simple y directa los índices, puesto que los indicadores utilizados suelen ser un insumo permanente en los procesos de gestión y planeación institucional y, c) realizar comparaciones directas entre las unidades académicas, puesto que los índices se encuentran en la misma escala de medida. Asimismo, a partir de una concordancia entre la visión de la UABC y la información que se considera de utilidad para la valoración institucional en México, establecen una línea base de análisis para las diversas unidades académicas de la universidad en sus diferentes campus.

Vale tomar en cuenta que los índices generados se consideraron con la intención de hacer una valoración de la competitividad de todas las unidades académicas de la UABC, por ello la

decisión de unificación de escala de medida y la evitación de inclusión de indicadores de opinión. De esta manera, los indicadores utilizados en forma de índice permiten hacer valoraciones de competitividad de manera eficiente, y, si bien no atiende a particularidades de las unidades académicas, resultan un insumo importante para la planeación de la política institucional, en este caso, de la UABC. Sin embargo, su aplicación pudiera extenderse a otras Universidades Públicas Estatales del país, quienes utilizan indicadores similares.

Resultados

Los datos que a continuación se muestran responden a la intención de una valoración macro del estado de la UABC respecto a su clara intención institucional competitiva. Si bien la información generada por LAISUM, ANUIES y demás instancias previamente descrita es relevante para acciones de gestión, la intención de este ejercicio responde a considerar bajo un estándar unívoco y muy particular a todas las unidades académicas universitarias. Los resultados se muestran en función del campus universitario en el cual se encuentra cada unidad.

Campus Mexicali

En este campus se encuentran 19 unidades académicas, a saber: Escuela de Ingeniería y Negocios Guadalupe Victoria (EINGV), Facultad de Ingeniería (FIn), Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Facultad de Ciencias Administrativas (FCA), Facultad de Derecho (FD α), Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD), Facultad de Medicina (FM), Facultad de Odontología (FO), Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE), Facultad de Ciencias Sociales y Políticas (FCSyP), Facultad de Enfermería (FE), Facultad de Artes (FA), Facultad de Idiomas (FI), Facultad de Deportes (FDpts), Instituto de Ingeniería (II), Instituto de Ciencias Agrícolas (ICA), Instituto de Investigaciones en Ciencias Veterinarias (IICV), Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) e Instituto de Investigaciones Culturales-Museo (IIC-Museo). A la par se muestra el promedio de la UABC en los cuatro índices relacionados con la competitividad académica: índice de PTC con SNI, el índice de PTC con perfil PRODEP, el índice de PTC adscritos a algún CA, así como el índice de CA en estatus de consolidado.

La figura 1 muestra la enorme disparidad entre las unidades académicas. Valdría analizar a detalle las condiciones de trabajo de cada unidad, dado que a pesar de pertenecer al mismo campus operan con distintos recursos, tienen diversos programas educativos, cada uno de ellos con sus características particulares; sin embargo, bajo una mirada macro –como la que este manuscrito pretende reflejar–, es notorio como los logros de las unidades pueden ser muy diferentes entre ellas. El índice de PTC con SNI es claramente mayor en los institutos, que se caracterizan por contar con programas de posgrado y con personal dedicado mayoritariamente a la investigación; respecto al promedio de la UABC (ubicado en .32 para este índice), 47% de las unidades de este campus sobrepasan dicho estándar. Respecto al índice de PTC con PRODEP, el promedio de UABC es alto (.71) y 52% de las unidades lo rebasan; valdría resaltar solo los casos de mayor preocupación, particularmente FM, FO y FE. Al ser unidades del área de la salud pudiera esperarse que sus académicos no realicen las labores requeridas por el PROMEP (por ejemplo, publicación de artículos científicos).

Respecto al índice de PTC adscritos a Cuerpos Académicos, resaltan los casos de FI, FDpts, II y la FPIE, que rebasan claramente el promedio de la UABC. Al igual que con el PRODEP, FM, FO y FE muestran los índices más bajos a este respecto. En lo que concierne al índice de CA en nivel consolidado con los que cuentan las unidades, es el índice de valor más bajo en el promedio de la UABC, y, salvo el IIC-Museo, el resto de los institutos de investigación son las unidades con mayores valores. En contraste, hay unidades que no tienen ningún CA catalogado como

consolidado, como EINGV, FCA, FM, FO, FCSyP, FE y FA. Esto no quiere decir que no generen productividad en redes académicas, sino que, bajo las consideraciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) –instancia encargada de gestionar el programa–, las unidades académicas no tienen grupos que hayan alcanzado una consolidación.

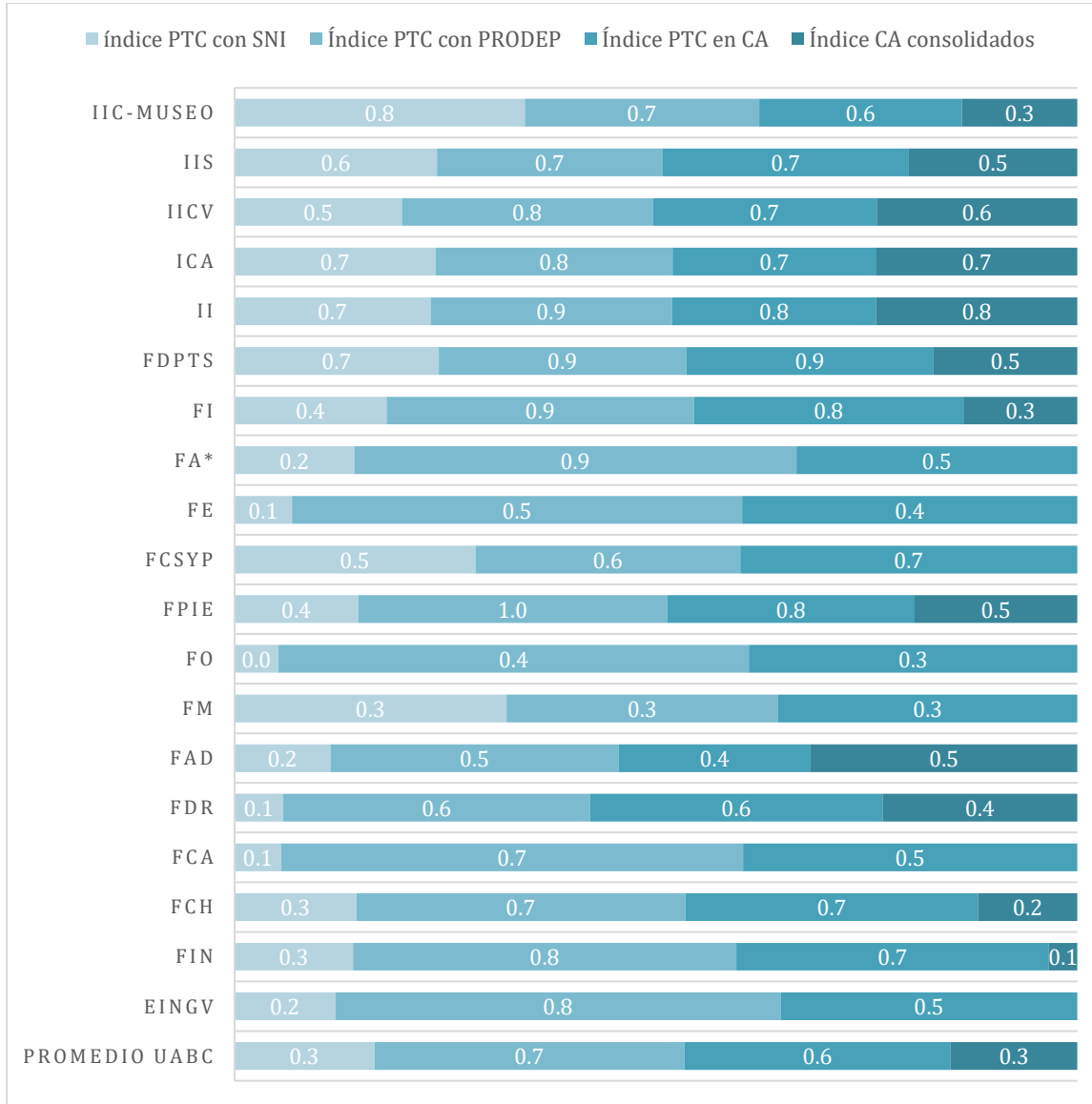


Figura 1. Índice sobre competitividad académica. Campus Mexicali.

Fuente: elaboración propia con datos de Conacyt (2018b) y UABC (2018).

Nota: La FA se muestra con un asterisco debido a que, dadas las características de sus programas educativos, sus académicos no participan en el SNI, sino en el Sistema Nacional de Creadores de Arte (SNCA) de la Secretaría de Cultura. Los datos respecto a este indicador no se muestran en el presente manuscrito. Esta situación también se refleja en los datos de los campus Tijuana y Ensenada.

La figura 2 muestra los datos de las unidades académicas del campus Mexicali respecto a los índices de acreditación de programas educativos. Previo a describir los datos es importante considerar que los institutos de investigación (salvo el ICA) no ofrecen programas de licenciatura; asimismo, hay unidades que no tienen programas de posgrado. Como consecuencia de esta

situación, las unidades académicas no pueden tener programas acreditados (para el caso de licenciatura) o en el PNPB (para posgrado), por lo que el valor estará en cero, sin embargo, quienes están en esa condición se representan con un asterisco.

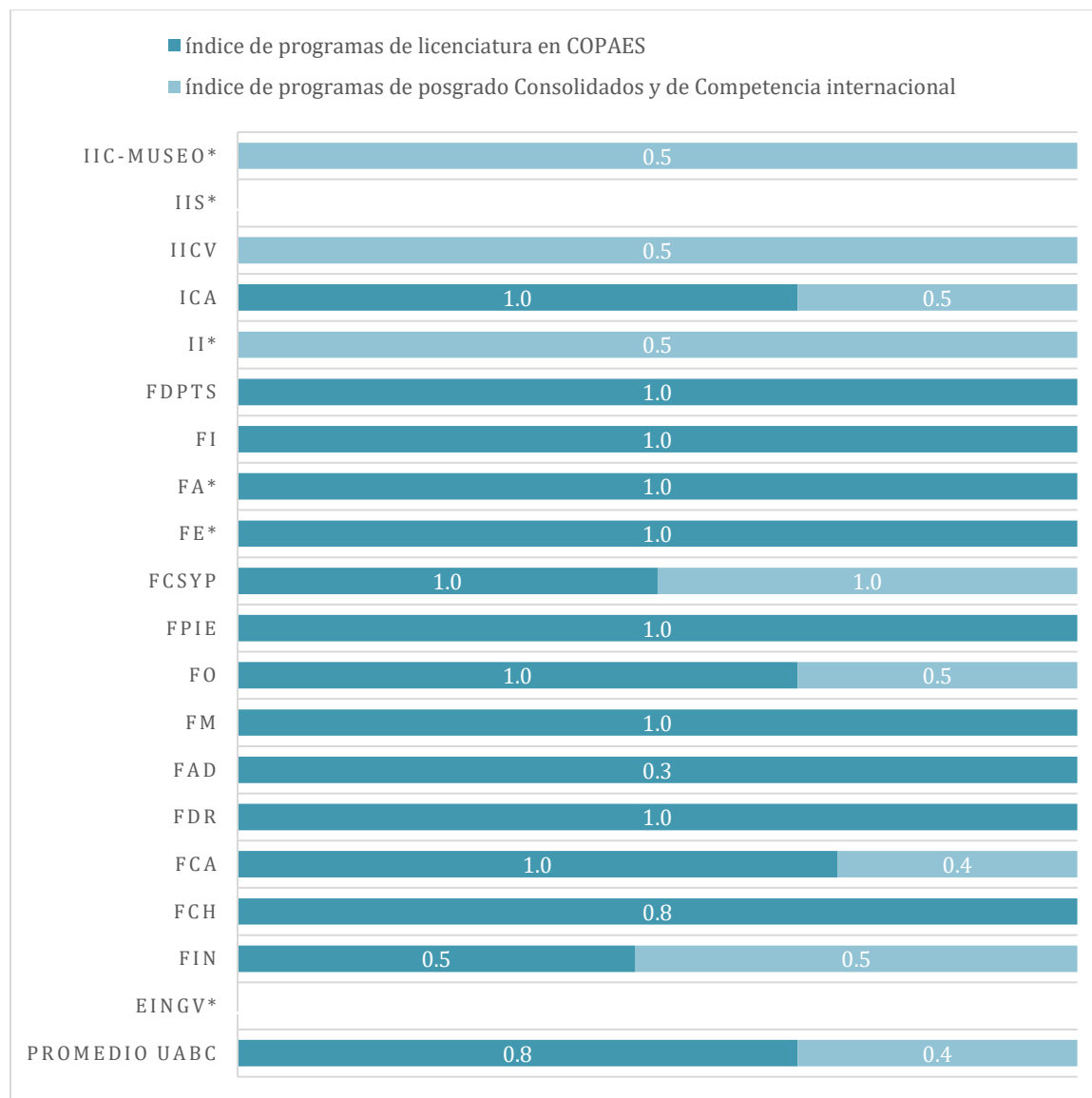


Figura 2. Índice sobre acreditación de programas educativos. Campus Mexicali.

Fuente: elaboración propia con datos de COPAES (2019) y Conacyt (2018a).

Como se observa en la figura 2, el promedio de UABC en este índice es alto, particularmente para el caso de programas de licenciatura; 80% de las unidades de este campus que ofrecen programas de licenciatura superan el promedio institucional. En el caso de posgrado, solo 50% de las unidades que ofertan posgrado alcanzan el promedio de la universidad. Cabe aclarar que, de acuerdo con las políticas vigentes de la UABC, no puede haber programas de posgrado que no se encuentren dentro del PNPB, y, además, para el caso de este diagnóstico, no se ven representados todos los programas de posgrado debido a que el índice solo considera los niveles consolidado y de competencia internacional.

En lo general, en el campus Mexicali –que es el que cuenta con mayor número de unidades académicas–, existen algunas unidades con un alto nivel de competitividad en lo que refiere al desarrollo de sus académicos, específicamente SNI (particularmente aquellas que se dedican a investigación) y PRODEP. Ello habla del arduo trabajo que los académicos realizan para el desarrollo de actividades de investigación y docencia; sin embargo, el bajo índice de Cuerpos Académicos consolidados refleja un camino importante que las unidades de este campus requieren recorrer en cuanto a productividad en conjunto. En lo que refiere a programas educativos, la política de la UABC de mantener a todos sus programas de posgrado en el PNPC es, sin duda, eficiente, aunque el nivel alcanzado en la clasificación de CONACYT sigue manteniéndose bajo.

Campus Tijuana

Este campus cuenta con 15 unidades académicas: la Escuela de Ingeniería y Tecnología Valle de las Palmas (EIVP), Escuela de Ciencias de la Salud Valle de las Palmas (ECSVP), Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería (FCQI), Facultad de Medicina y Psicología (FMyP), Facultad de Economía y Relaciones Internacionales (FEyRI), Facultad de Contaduría y Administración (FCyA), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), Facultad de Derecho (FDr), Facultad de Odontología (FO), Facultad de Turismo y Mercadotecnia (FTyM), Facultad de Ingeniería y Negocios Tecate (FIyNT), Facultad de Idiomas (FI), Facultad de Artes (FA), Facultad de Deportes (FD) e Instituto de Investigaciones Históricas (IIH).

Las unidades académicas de este campus, al igual que en Mexicali, tienen un comportamiento diverso que amerita una indagación en lo individual respecto a las condiciones que orillan a alcanzar determinados resultados. Resalta que solo 26% de las unidades rebasan el promedio de índice de PTC con SNI. El campus Tijuana solo cuenta con un instituto de investigación, que son los que, en teoría, concentran mayormente la actividad de investigación (al menos así sucede en Mexicali). Son de atención unidades como EITVP, FO y FI, cuyo índice de docentes con SNI es menor a 0.1.

Respecto al índice de PTC con PRODEP, 53% de las unidades superan el promedio de la UABC. Hay algunas unidades que tienen niveles bajos, como la FHyCS, la FDpts y la FMyP. Respecto al índice de PTC incorporados en CA, el comportamiento es particularmente diverso en este campus. Resaltan extremos como el valor 1 del IIH, en comparación con los bajos valores de la ECSVP y la FI, pero, sobre todo, la FDpts. En contraste, considerando el índice de CA consolidados, la FDpts tiene un valor particularmente alto, mientras que 53% de las unidades tienen un valor de 0 en este rubro, lo que resulta un elemento de particular atención que refleja el nivel de consolidación del trabajo académico en redes realizado por los docentes, incluyendo al IIH.

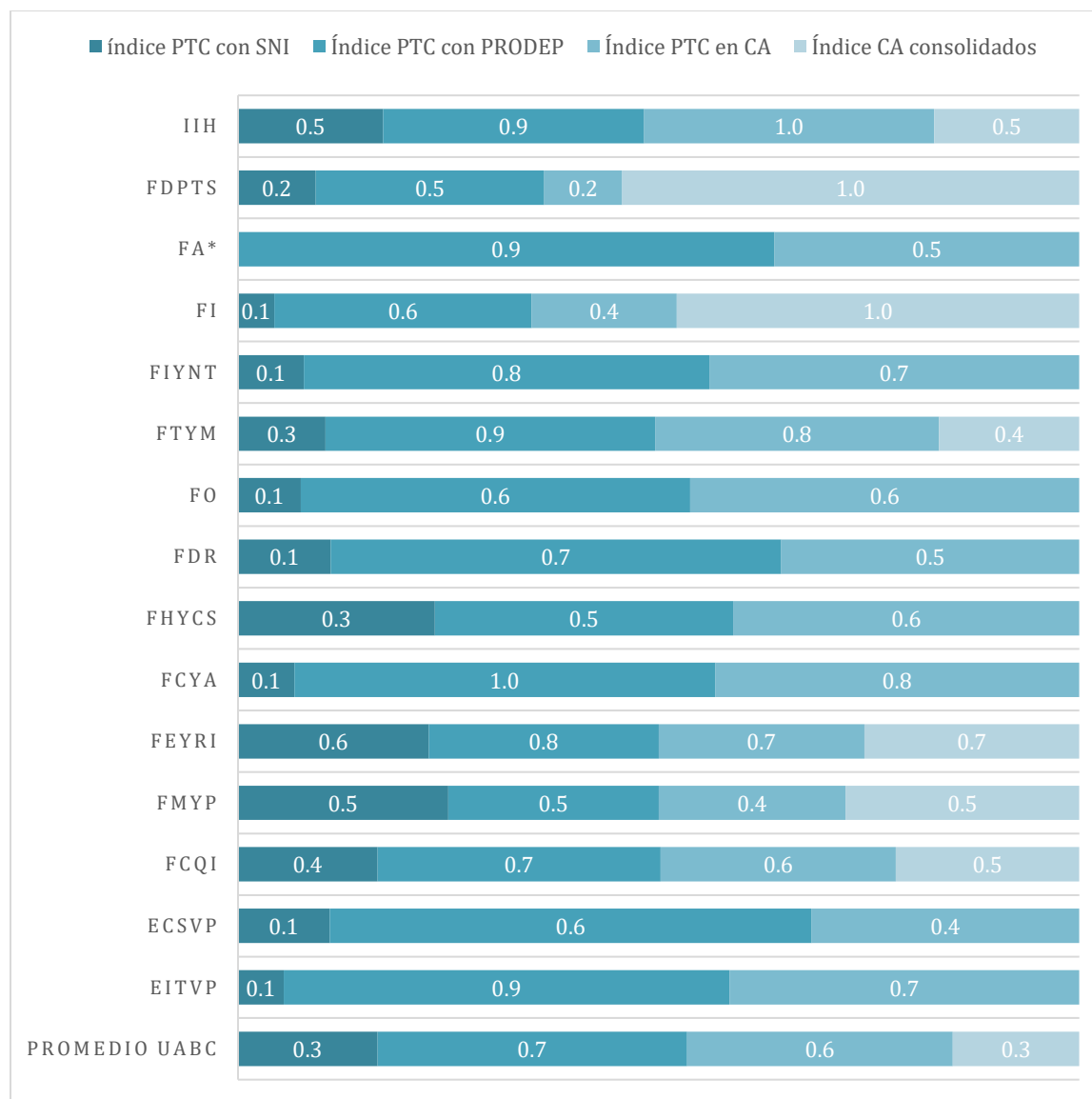


Figura 3. Índice sobre competitividad académica. Campus Tijuana.

Fuente: elaboración propia con datos de Conacyt (2018b) y UABC (2018).

En la figura 4 se observa lo relacionado a los índices de acreditación. Al igual que en la figura 2, las unidades con asterisco reflejan que no cuentan con programa de posgrado, o bien, programa de licenciatura para el caso del IIH. El índice de acreditación de programas por organismos reconocidos por COPAES es alto, salvo el caso de determinadas unidades, resalta en ese caso la FO en licenciatura y FMyP, FHyCS, FDr, FI y FDpts en posgrado.

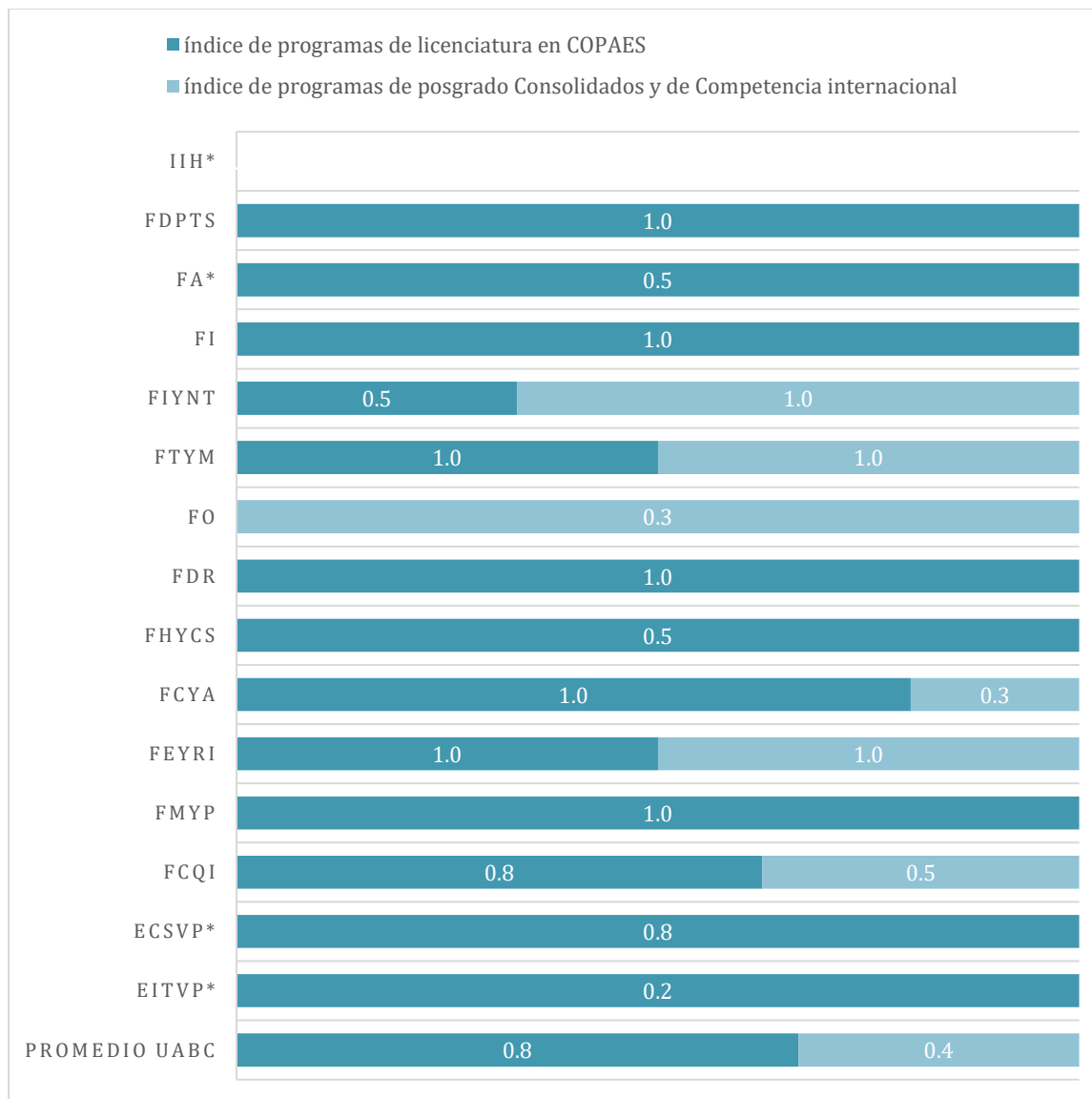


Figura 4. Índice sobre acreditación de programas educativos. Campus Tijuana.

Fuente: elaboración propia con datos de COPAES (2019) y Conacyt (2018a).

El campus Tijuana, al igual que el campus Mexicali, se caracteriza por una amplia diversidad de resultados. Por supuesto, no debe esperarse un comportamiento uniforme cuando las unidades son diversas por sí mismas, sin embargo, resaltar algunos casos con valores particularmente bajos en los índices puede servir de insumo para orientar indagaciones más profundas sobre las condiciones de trabajo en las unidades académicas en dichas condiciones. Resalta la necesidad de atender el bajo índice de académicos en el SNI y el trabajo colegiado, que en solo algunas unidades se alcanzan valores de altos de competitividad. En cuanto a programas educativos, a nivel licenciatura se tiene un avance considerable; aunque, tal como en el caso de Mexicali, aún no se alcanzan los niveles deseados de consolidación del posgrado.

Campus Ensenada

El campus Ensenada es aquel que tiene menor cantidad de unidades académicas, cuenta con 12: Escuela de Enología y Gastronomía (ENG), Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales

(FCAyS), Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño (FIAD), Facultad de Ciencias Marinas (FCM), Facultad de Ciencias (FC), Facultad de Ingeniería y Negocios San Quintín (FINSQ), Facultad de Ciencias de la Salud (FCS), Facultad de Artes (FA), Facultad de Deportes (FDpts), Facultad de Idiomas (FI), Instituto de Investigaciones Oceanológicas (IIO) y el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE).

En la figura 5 puede observarse que 50% de las unidades de este campus rebasan el promedio de UABC en lo que respecta al índice de PTC con SNI, en ello resaltan los institutos de investigación, así como la ENG, FCM y FC; en contraparte, dicho índice es muy bajo en la FINSQ y FCS. Respecto al índice de docentes con perfil deseable de PRODEP, 75% de las unidades de este campus se encuentran cercanas al promedio de la universidad, solo resulta de especial atención el bajo valor de la ENG en ese rubro.

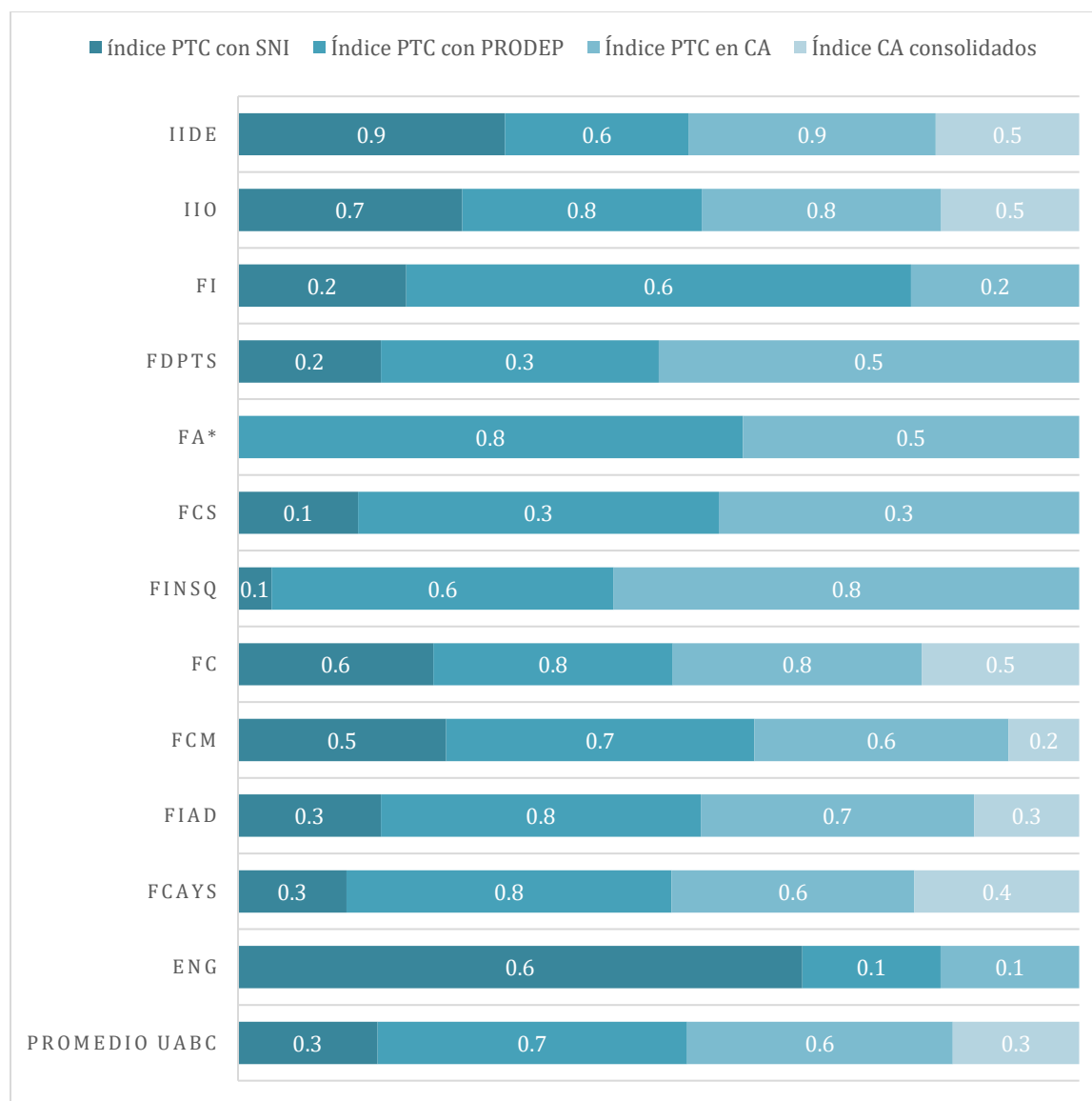


Figura 5. Índice sobre competitividad académica. Campus Ensenada.

Fuente: elaboración propia con datos de Conacyt (2018b) y UABC (2018).

Respecto al índice de PTC en CA, 41% de las unidades de este campus rebasan el promedio de la universidad, resaltan la FINSQ y el IIDE con el mayor índice de docentes con esta distinción; en contraparte, la ENG y la FI tienen valores bajos. En relación con el índice de CA reconocidos como consolidados, solo 33% de las unidades de este campus superan el promedio, que es el valor más bajo entre campus. Resalta el hecho que 50% de las unidades en Ensenada tienen un valor de 0 en este índice.

Por último, la figura 6 muestra los valores de los índices de acreditación de programas de licenciatura y posgrado en Ensenada. La búsqueda de acreditación de programas educativos de licenciatura es alta, ya que solo la FINSQ no tiene programas de este nivel educativo con reconocimiento por organismos afiliados a COPAES. En el caso de nivel posgrado, solo la FI no cuenta con programas con reconocimiento en los niveles más altos del PNPC.

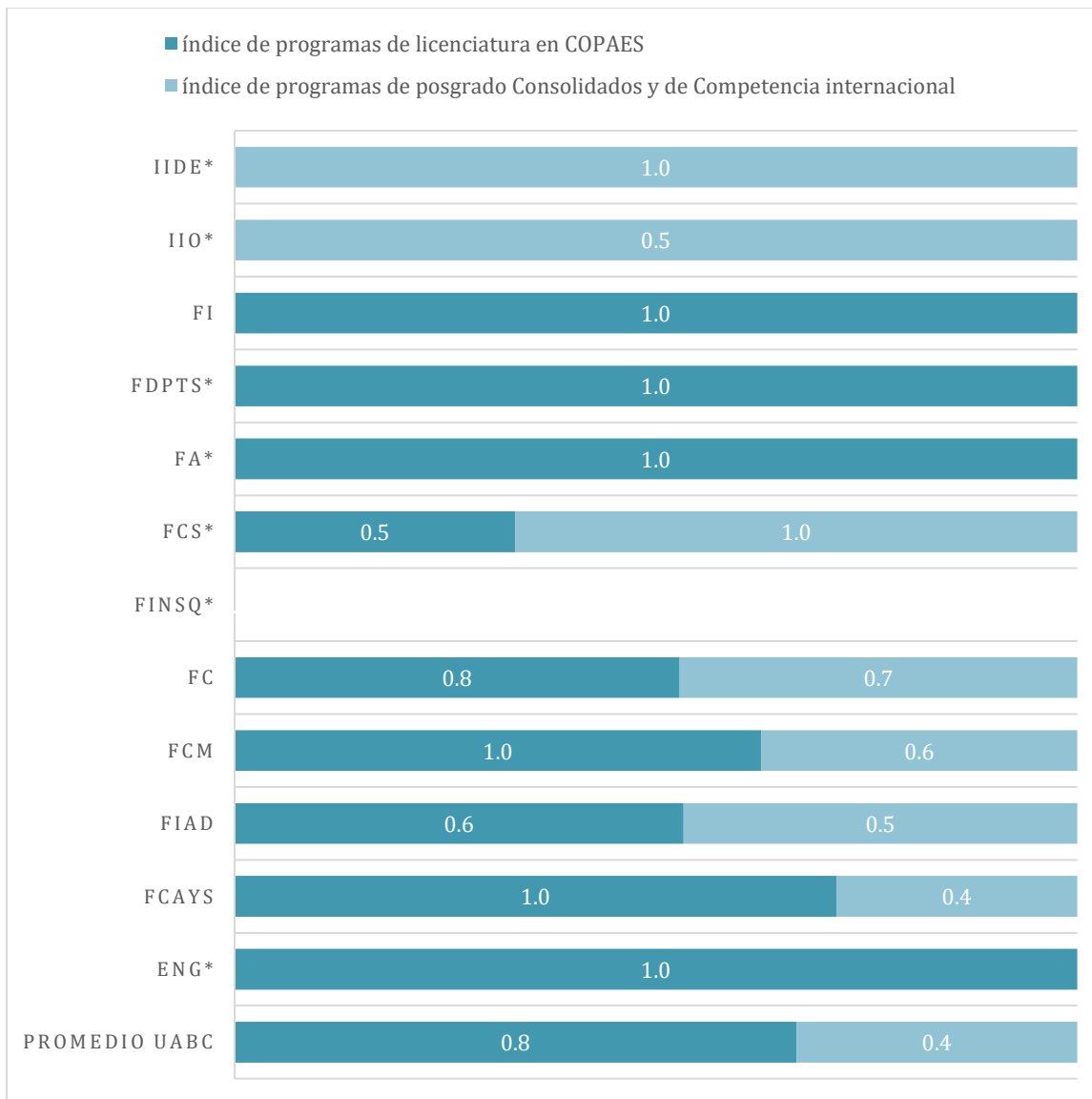


Figura 6. Índice sobre acreditación de programas educativos. Campus Ensenada.

Fuente: elaboración propia con datos de COPAES (2019) y Conacyt (2018a).

Para este campus, si bien los resultados no muestran un nivel de competitividad notoriamente mayor a Tijuana y Mexicali, el nivel de académicos con SNI resulta favorable. Al igual que en Mexicali, el nivel de académicos en CA consolidados es bajo –lo cual es un elemento pendiente para toda la universidad en general–, elemento de interés, ya que es el indicador que mayormente se relaciona con el trabajo académico colegiado. Por otra parte, es el nivel de consolidación de programas educativos el indicador que resalta en este campus.

Discusión y Conclusiones

Los datos mostrados pretenden reflejar a un nivel marco las condiciones de competitividad académica y de acreditación de programas educativos de la UABC. Si bien los índices construidos pretenden ser cercanos a la misión de la universidad –y, por consecuencia, a las políticas educativas mexicanas–, es necesario considerar que la información construida no refleja del todo el posible espectro de resultados logrados en estos rubros. Si bien hay unidades académicas con programas que no están acreditados por COPAES, el sistema de educación superior mexicano también considera la posibilidad de contar con valoraciones realizadas por CIEES, las cuales no se reflejan en los datos presentados. Asimismo, la consideración de un índice que considera solo a los cuerpos académicos consolidados puede dejar fuera otras clasificaciones, lo cual no debe interpretarse como una insuficiente producción académica por parte de los académicos de las unidades académicas, sino como que no se han alcanzado niveles altos de consolidación. Lo que los datos alcanzan a mostrar es el nivel máximo de competitividad esperado bajo el orden político en el cual actualmente se desenvuelve la educación superior.

Pudiera considerarse otro tipo de indicadores (como, por ejemplo, vinculación, calidad de la docencia, desempeño de egresados, efectividad de prácticas profesionales, financiamiento, ratio entre profesores y estudiantes, entre otros); sin embargo, los datos mostrados en este diagnóstico revelan el estado de determinados indicadores que regularmente son considerados como reflejo de competitividad académica. Por supuesto, esto debe considerarse necesariamente como limitado y no es válido para englobar toda la complejidad de una institución y sus diversas unidades académicas. Sin embargo, a pesar de ello, los datos mostrados por campus representan un insumo relevante en términos de política y gestión para la UABC. La intención de mostrar rasgos de competitividad por unidad académica no responde a una intención de ranqueo, como pueden ser ejercicios como el Padrón EGEL o el THE, sino que ofrece la posibilidad de conocer los resultados de cada unidad académica bajo ciertos indicadores relacionados con la misión universitaria.

La diversidad mostrada en cada campus era de esperarse, ya que en cada ejercicio de evaluación es menester considerar que las condiciones de trabajo, propósito de programas educativos y características de contexto e insumos tengan determinada influencia sobre los logros obtenidos. En este sentido, el ejercicio mostrado tiene un alto valor al utilizar los indicadores de competitividad disponibles para todas las IES mexicanas para conocer los resultados que han obtenido todas las unidades académicas de la UABC.

Como pasos posteriores, se deberá valorar el trabajo de cada unidad académica en lo particular, y, para ello, se pueden tomar en cuenta no solo los indicadores utilizados en este ejercicio, ya que se corre el riesgo de establecer una reductibilidad del concepto de calidad a cuestiones generales (Abreu-Hernández & De la Cruz, 2012) sin tomar en cuenta las particularidades de cada unidad. Frente a ello, este ejercicio debe considerarse solo como un diagnóstico que permite conocer resultados de las unidades académicas a nivel macro como primer acercamiento de retroalimentación y planeación de la universidad.

En otro sentido, es importante tomar en cuenta que los índices utilizados consideraron a todas las unidades académicas de manera unificada. Es decir, no se pondera tamaño de matrícula,

años desde su fundación, criterios de asignación de recursos, entre otros elementos que pudieran ser relevantes en la obtención de resultados de competitividad. La experiencia de este ejercicio no solo refleja la limitación epistemológica y metodológica que ello implica, sino también la necesidad de valorar posteriormente las capacidades de las unidades académicas a mayor detalle. De esta manera, una evaluación más robusta, que considere esta complejidad, podrá derivar en métodos más abarcativos y sensibles a las diferencias contextuales de los programas académicos.

Además de los trabajos a nivel nacional previamente mencionados, el desarrollo de ejercicios descriptivos como el presentado en este manuscrito permite establecer posibilidades de retroalimentación y planeación de la educación superior. En el caso de la UABC, este diagnóstico es un insumo relevante que favorece el conocimiento del estado de la universidad a la luz de su visión institucional. Si bien puede resultar insuficiente para diagnosticar a una institución educativa en toda su complejidad, el método utilizado es un claro ejemplo de la posibilidad que las IES desarrollen estrategias de evaluación institucional orientadas hacia la misión que pretendan.

Referencias

- Abreu-Hernández, L., & De la Cruz, G. (2012). Crisis en la calidad del posgrado. ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles Educativos*, 37(147). 162-182. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2012.01.001>
- Alcaraz-Ochoa, D., Bernal-Domínguez, D. (2017). Evaluación de la eficiencia técnica de las Universidades Públicas Estatales (UPE) del noroeste de México mediante Análisis Envoltante de Datos (DEA). *Nova Scientia*, 9(19). 393-410. <https://doi.org/10.21640/ns.v9i19.854>
- Andere, E. (2004). América Latina: Educación, conocimiento y competitividad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(51). <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/206/332>
- Buendía, A. (2011). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles Educativos*, XXXIII(134). 8-33. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.134.27938>
- Buendía, A., & Acosta, A. (2018). Veinticuatro años de políticas gubernamentales en educación superior. Recuento de un diseño institucional inacabado. En: A. Buendía (Coord.). *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas. Desafíos a la homogeneidad* (pp. 57-84). México: UAM Xochimilco.
- Ceneval. (2018). *Octava convocatoria para la incorporación de Programas de Licenciatura el Padrón EGEL 2017-2019*. Consultado el 23 de enero de 2019 en: http://archivos.ceneval.edu.mx/documentos/idap/Convocatoria_Padr%C3%B3n_EGEL_2017-2019.pdf
- Cheol Shin, J. (2011). Organizational effectiveness and University Rankings. En: J. Cheol Shin, R. Toutkoushian & U. Teicher, *University rankings. Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education* (pp. 19-34). Springer: London-New York.
- CIEES. (2019). *Padrón de programas de buena calidad*. Consultado el 23 de enero de 2019 en: <https://ciees.edu.mx/padrones-de-buena-calidad/padron-de-programas-de-buena-calidad-de-los-ciees-ppbc/>
- COPAES. (2019). *Padrón de programas acreditados a nivel nacional*. Consultado el 23 de enero de 2019 en: <https://www.copaes.org/consulta.php>
- Conacyt. (2018a). *Padrón del Programa Nacional de Posgrados*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología: México. <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/padron-pnpc.php>

- Conacyt. (2018b). *Padrón de beneficiarios del sistema nacional de investigadores*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología: México. <https://datos.gob.mx/busca/dataset/sistema-nacional-de-investigadores>
- Cuevas, Y. (2011). Los procesos de evaluación y certificación de calidad en la educación superior privada: análisis de sus procedimientos e impacto. En: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. [consultado en febrero de 2017]. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1559.pdf
- De Vincenzi, A. (2013). Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa en tres universidades privadas argentinas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(4), 76-94. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.9.85>
- Díaz-Barriga, A. (2017). De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad. En: A. Díaz-Barriga (Coord.), *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013* (pp. 327-364). México: IISUE-UNAM.
- Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21, 93-103. <https://ricoei.org/RIE/article/view/1036>
- Guzmán-Acuña, T., & Martínez-Arcos, C. (2015). The effectiveness of Mexico's faculty improvement program (Promep) in public state universities. *Education Policy Analysis Archives*, 23(55). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1446>
- Hazelkorn, E. (2011) *Globalization and the reputation race in rankings and the reshaping of higher education: The battle for world class excellence*. Palgrave MacMillan.
- Ibarra, E., & Buendía, A. (2013). *Compendio del Sistema Universitario Mexicano: Perfil institucional, datos e indicadores*. México: UAM.
- IBM Corp. (2015). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Johnes, J. (2016) Performance indicators and rankings in higher education. In *Valuing higher education: An appreciation of the work of Gareth Williams and the Centre for Higher Education Studies*. University College London.
- López, S. (2010). Cuerpos académicos: Factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 39(155), 7-25. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista155_S1A1ES.pdf
- Márquez, A. (2010). Estudio comparativo de universidades mexicanas (ECUM): Otra mirada a la realidad universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 148-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.21>
- Martínez, F. (2011). Los rankings de universidades: Una visión crítica. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 77-97. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista157_S2A1ES.pdf
- Martínez, E. (2015). Políticas de evaluación y regulación de la educación superior en un contexto de transformaciones: Perspectivas y desarrollos. *Roteiro*, 40, 15-30. <https://doi.org/10.18593/r.v40i0.9202>
- Mendoza, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: De la planeación al Estado evaluador*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad / Porrúa.
- Mireles, O. (2018). Políticas de evaluación de la calidad del posgrado en México: Breve recuento de las últimas dos décadas. *Calidad en la Educación*, (29), 242-257. <https://doi.org/10.31619/caledu.n29.196>
- Monarca, H. (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Madrid: Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/calidad-de-la-educacion-en-iberoamerica-discursos-politicas-y-practicas/9788491487203/>
- Ordorika, I. (2014). Sistema de información para la evaluación de la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 5-7. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.001>

- Ordorika, I. (2015). Rankings universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 7-9.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.04.009>
- Palomares-Montero, D., García-Aracil, A., & Castro-Martínez, E. (2008). Evaluación de las instituciones de educación superior: Revisión bibliográfica de sistema de indicadores. *Revista Española de Documentación Científica*, 31(2), 205-229.
<https://doi.org/10.3989/redc.2008.v31.i2.425>
- Pérez, R. (1988). La evaluación de instituciones educativas aplicada a los centros asociados de la UNED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 1(1), 7-30.
<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/20956>
- Pérez-Esparrells, C., & García, A. (2018). Los rankings de las instituciones de educación superior: una revisión del panorama internacional. *Calidad en la educación*, (30), 328-343.
<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n30.184>
- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica / Secretaría de Educación Pública.
<https://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Rubio2007.pdf>
- Ruiz, R. (2002). Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO): El desarrollo del posgrado en México. *Omnia*, 18(Especial), 129-133.
- Tiana-Ferrer, A. (2018). Treinta años de evaluación de centros educativos en España. *Educación XXI*, 21(2), 17-36. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21419>
- Times Higher Education (THE). (2019). *About us*. Consultado el 23 de enero de 2019 en: <https://www.timeshighereducation.com/about-us>
- Tünemann, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: La experiencia centroamericana. *Avaliação*, 13(2), 313-336. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200005>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2015). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. Mexicali: UABC. Disponible en: <http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2015-2019/PDI-2015-2019.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2018). Sistema Institucional de Indicadores. Mexicali: UABC. Disponible en <http://www.uabc.mx/planeacion/sii/>

Sobre los Autores

José Alfonso Jiménez Moreno

Universidad Autónoma de Baja California

jose.alfonso.jimenez.moreno@uabc.edu.mx

Doctor en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, es Licenciado y Maestro en Psicología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel Candidato. Trabajó en el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) como Coordinador del Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL). Fue subdirector de pruebas internacionales en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Actualmente se desempeña como investigador en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0704-7883>

Joaquín Caso Niebla

Universidad Autónoma de Baja California

jcaso@uabc.edu.mx

Doctor en Psicología Educativa por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Como parte de su experiencia profesional destaca haber fungido como Coordinador de la Unidad de Evaluación Educativa del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California y Coordinación del Centro de Orientación Educativa (COE) de la UNAM, se desempeñó como Director del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Psicología desde 1995, en el que ocupó los cargos Vicepresidente (2005-2008) y Presidente (2009 a 2013).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3557-1722>

Carlos David Díaz López

Universidad Autónoma de Baja California

carlos8diaz@gmail.com

Maestro en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California. Sus líneas de interés son la construcción y adaptación de tests y el desarrollo y aplicación de métodos y análisis, para la validación de instrumentos de medición psicológica y educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5432-4006>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 22

10 de febrero 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. 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), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, 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: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

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 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

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: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (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

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers 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

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

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 University of Massachusetts Lowell

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

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **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

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil