



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Quiroz, Elena; Bolaños, Italivi; Castellanos, Elizabeth
Organización institucional en la autoevaluación para la acreditación de la UABJO. El caso de Medicina
Perfiles Educativos, vol. XXXIV, núm. 137, 2012, pp. 68-78
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223062005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Organización institucional en la autoevaluación para la acreditación de la UABJO

El caso de Medicina

ELENA QUIROZ* | ITALIVI BOLAÑOS** | ELIZABET CASTELLANOS***

El artículo se enfoca en la organización institucional de la Facultad de Medicina y Cirugía de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), durante el proceso de autoevaluación para la acreditación de la Licenciatura en Médico Cirujano. La acreditación es parte de las políticas de evaluación en las instituciones de educación superior (IES) para el aseguramiento de la calidad educativa. El análisis se realiza desde una perspectiva cualitativa de la teoría y la sociología de la organización. Se pudo identificar que en la primera década del siglo XXI los protagonistas en la conducción de los procesos de acreditación no son los profesores de las IES, sino sólo los equipos de trabajo y/o consultores externos.

Palabras clave

Organización
institucional
Calidad
Acreditación
Medicina
Políticas de evaluación

This article focuses on the institutional organization of the Faculty of Medicine and Surgery at the Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) during the selfassessment process for accreditation of Bachelor of Medicine and Surgery degree. The accreditation is part of the assessment policies in the Higher Education Institutions in order to guarantee the quality of education. This analysis is carried out from the qualitative angle of the organization theory and Sociology and shows that during the first decade of the 21st Century the main characters in the leadership of the accreditation process are not the HEI professors but external work teams or consultants.

Keywords

Institutional organization
Quality
Accreditation
Medicine
Assessment policies

Recepción: 14 de diciembre de 2010 | Aceptación: 26 de junio de 2011

* Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, área Sociedad y Educación. Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Oaxaca. Línea de investigación: estudios institucionales y cambio organizacional en la educación superior. CE: quirozelena@gmail.com

** Licenciada en Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional-Oaxaca. Actualmente es jefa de la Oficina de Evaluación al Desempeño del Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca, y aborda temas sobre práctica docente y evaluación del nivel medio superior. CE: ivilatis@hotmail.com

*** Licenciada en Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional-Oaxaca. Jefa de la Oficina de Formación para el Trabajo del Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO). Participa en el rediseño curricular del IEBO bajo el enfoque por competencias. CE: lizcastelo_vic@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la calidad en la educación superior se deriva del condicionamiento del subsidio gubernamental y la promoción de una política de diversificación de fuentes de financiamiento. La creación de instrumentos de control para la calidad y eficiencia ha dado lugar a que las instituciones de educación superior (IES) compitan por los recursos, y la forma en que compiten está determinada en gran medida por la organización institucional de cada una de ellas; esta última entendida como la forma en la que los actores “juegan” a partir de las reglas del juego establecidas por las instituciones (North, 2004).

Con base en lo anterior, el estudio se centró en las acciones de los actores involucrados (autoridades, profesores, consultores) en el proceso de acreditación de la Licenciatura en Médico Cirujano (LMC), de la Facultad de Medicina y Cirugía (FMC) de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO).

Analizar lo que sucede al interior de las IES durante el proceso de autoevaluación, así como la forma en la que los sujetos toman decisiones y las interacciones que establecen entre ellos para conseguir la acreditación, son aspectos cualitativos que permiten comprender hasta dónde se cumple con el aseguramiento de la calidad educativa. Por lo tanto, el objetivo del trabajo fue conocer y analizar la organización institucional de la UABJO durante el proceso de autoevaluación para la LMC, como un elemento de la política educativa diseñado para el aseguramiento de la calidad en la educación superior de México.

El análisis del caso que nos ocupa se realizó desde una perspectiva cualitativa de la teoría y la sociología de la organización. Los datos se obtuvieron mediante la investigación participativa de los autores durante el proceso de acreditación. Otras fuentes de información fueron las entrevistas a las autoridades y al equipo de consultores. La revisión y análisis de documentos institucionales fue

una actividad permanente. La información se analizó con base en dos grandes categorías: 1) espacios de poder; 2) cultura institucional. El presente documento parte del análisis de las políticas para el aseguramiento de la calidad dirigidas hacia las instituciones de educación superior como organizaciones, para posteriormente centrarse en la FMC de la UABJO. Aunque el estudio se realiza en un caso, se identifican rasgos observados en otras IES durante el proceso de acreditación.

CALIDAD EDUCATIVA, ACREDITACIÓN Y SEGUIMIENTO DE EGRESADOS

La calidad, como uno de los lineamientos estratégicos de la agenda educativa, atraviesa todos los niveles del sistema educativo y constituye uno de los principios básicos de la política educativa internacional y nacional. En el caso de la educación superior está orientada a satisfacer efectivamente las necesidades de la dinámica social, y responder a los nuevos retos de formar profesionistas capaces de adaptarse a los imprevisibles cambios y convertirse en agentes generadores de transformación (Pérez, 1996). En este contexto, la calidad comprende el mejoramiento de todas las actividades y funciones sustantivas desarrolladas en las IES, independientemente de la misión institucional y las condiciones normativas de cada disciplina (UNESCO, 1998).

Uno de los mecanismos para el aseguramiento de la calidad es la acreditación, la cual establece que una IES, o en su defecto un programa académico, es de calidad cuando ha transitado por un proceso de evaluación externa, y ha cumplido satisfactoriamente con los indicadores pre establecidos por el organismo evaluador. A través de la acreditación se conoce la distancia relativa que guarda el nivel de desempeño de una IES o un programa académico y el óptimo deseable que corresponde a su naturaleza específica (Consejo Nacional de Acreditación, 2003). Debido a la complejidad del concepto,

la calidad puede valorarse en distintas dimensiones, es decir, en términos del aprendizaje, del profesorado, de la infraestructura, de los recursos administrativos, de la relación con el entorno y del logro de los fines institucionales, también denominados resultados. Lo importante son los productos tangibles de las IES: investigaciones, publicaciones, proyectos sociales o incluso los mismos egresados, que son sujetos expuestos a la opinión pública (Brunner, cit. por Tünnermann, 2008).

En el caso de la acreditación de programas académicos, cuya génesis está asociada a la conformación del sistema nacional de evaluación, éste denota el reconocimiento público que emite un organismo afiliado al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).¹ La garantía de calidad se sustenta en el cumplimiento coherente y consistente de indicadores prestablecidos por los organismos evaluadores y conocidos por las IES (Cuadro 1), que de manera voluntaria solicitan la evaluación (COPAES, 2007).

Cuadro 1. Indicadores considerados para la acreditación de programas educativos

Indicadores para la acreditación	
COPAES	COMAEM*
a) Personal académico	I. Bases generales y objetivos educativos
b) Currículo	II. Gobierno y orientación institucional
c) Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje	III. Plan de estudios y estructura académica
d) Servicios institucionales para el aprendizaje	IV. Evaluación del proceso educativo
e) Alumnos	V. Alumnos
f) Infraestructura y equipamiento	VI. Profesores
g) Investigación	VII. Coherencia institucional
h) Vinculación	VIII. Recursos
i) Normatividad institucional	IX. Campos clínicos
j) Conducción académico administrativa del programa	X. Administración
k) Proceso de planeación y evaluación	
l) Gestión administrativa y financiera	

* El Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM) es el organismo facultado por el COPAES para la acreditación de programas de medicina.

Fuente: elaboración propia con base en los lineamientos generales del COPAES y COMAEM.

La acreditación se define, entonces, como la búsqueda de reconocimiento social y de prestigio por parte de los individuos que transitan por las instituciones educativas. Se orienta a garantizar la calidad y proporcionar credibilidad respecto de un proceso educativo particular y sus resultados; además, la acreditación de los programas representa una mayor asignación de presupuesto federal. Un

ejemplo claro de ello es el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), que pondera la competitividad académica de las IES como un parámetro indispensable para el otorgamiento de recursos.²

Es por ello que la acreditación juega un papel estratégico dentro de las políticas educativas orientadas a promover cambios relevantes, tanto en la organización como en la

1 El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) es una asociación civil de carácter no gubernamental, creada a finales del año 2000 por la Asamblea General de la ANUIES y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). Está reconocido por el gobierno federal, a través de la SEP, y su misión es contribuir al aseguramiento de la calidad de los programas académicos que se ofrecen en instituciones públicas y particulares de México, mediante el reconocimiento formal de organismos acreditadores que cumplan debidamente con los requisitos y lineamientos estipulados por el Consejo.

2 La competitividad académica se determina, básicamente, por el reconocimiento de calidad de los programas educativos, ya sea a través del nivel 1 que otorgan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o de su acreditación ante organismos adscritos al COPAES (CIEES, 2006).

eficiencia y eficacia de los sistemas de educación superior (Pallán, 1996). La acreditación suele comprender cuatro fases: autoevaluación, evaluación externa (verificación), informe final (dictamen) y seguimiento.

Para fortalecer la acreditación de los programas, se sugiere que las IES apliquen el Programa de Seguimiento de Egresados como una estrategia para el autoconocimiento y la mejora continua sobre la formación profesional recibida, la ubicación sectorial del empleo, las condiciones laborales en las cuales se desempeñan los egresados y, de manera general, para conocer el estado que guarda la profesión en estudio.³ El seguimiento de egresados se deriva del Fondo de Modernización para la Educación Superior (FOMES), el cual forma parte de la política educativa dedicada a la asignación de recursos extraordinarios para mejorar la calidad de la educación superior (SEP, 2002). El Programa constituye una evaluación de resultados sobre la formación integral recibida en la educación superior.

Se asume que el dictamen de acreditación garantiza que un programa reúne las condiciones de calidad educativa; sin embargo, la relación existente entre las IES y las acciones de los sujetos determina hasta qué grado se cumple o se simula un proceso de evaluación (Quiroz, 2007).

LAS IES COMO ORGANIZACIONES

Desde que se organizó formalmente la educación superior ha funcionado como una estructura social destinada al control de la técnica y el conocimiento avanzado. El conocimiento se considera el eje central de las funciones sustantivas de las IES y por lo tanto el eje central de su organización (Clark, 1991). Dentro de las IES, la división del trabajo implica una delegación de tareas y coloca a las personas en puestos especiales con

responsabilidades específicas, lo que genera una diversidad de compromisos y una multiplicidad de intereses. Las actividades de los profesores se concentran en la manipulación del conocimiento, entendida como una combinación variada de esfuerzos tendientes a su descubrimiento, conservación, depuración, transmisión y aplicación (Clark, 1991).

Derivada de la estructura jerárquica y la división del trabajo, la organización en las IES es un complejo proceso en el que la interacción social cobra relevancia. Dentro de las IES la acción humana se enfrenta permanentemente a diversas situaciones en las que entran en juego las necesidades, oportunidades, capacidades y realizaciones de los sujetos (Miranda, 2001). La organización es un universo de conflicto y su funcionamiento es el resultado de los enfrentamientos entre las realidades contingentes de actores divergentes, relativamente libres, que utilizan las fuentes de poder disponibles para ellos (Crozier y Friedberg, 1990). En la organización de las IES se lleva a cabo una mediación entre los fines que se persiguen y los medios humanos que se emplean para alcanzarlos.

LA FMC DE LA UABJO EN EL PROCESO DE ACREDITACIÓN

La Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca es la IES con más antigüedad en el estado de Oaxaca. Durante muchos años ha representado un monopolio educativo, pues capta el mayor número de estudiantes y de recursos en el estado. Sin embargo, en el año 2000 su estabilidad se vio amenazada por no cumplir con los indicadores mínimos de calidad considerados para el otorgamiento de recursos económicos por el gobierno federal; de ahí que el principal interés de la Universidad por participar en procesos de evaluación externa se centró en asegurar la mayor cantidad de recursos posible para beneficio de sus

³ Por egresado se entiende a la persona que ha aprobado y acreditado 100 por ciento de las asignaturas y actividades que conforman un Plan de Estudios, y se ha hecho merecedor al certificado correspondiente, restándole la obtención del título (ANUIES, 1998).

agremiados, al mismo tiempo que buscó posicionarse en un lugar preferencial frente a otras IES de la entidad para mantener su dominio político y social.

En la Facultad de Medicina y Cirugía de la UABJO se imparte la Licenciatura en Médico Cirujano, la cual constituye el programa de mayor concentración de estudiantes con el 90.88 por ciento de la matrícula total de la Facultad registrada en 2008 (FMC, 2008). La FMC es la única en su tipo (de carácter público) que cubre las demandas de formación, profesionalización y especialización en el estado de Oaxaca.

En 1998 la Facultad mostró su disposición por integrar las políticas educativas y fortalecer la calidad de sus programas; no obstante, fue hasta 2002 cuando solicitó formalmente la acreditación de la LMC por parte del Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM). Como resultado, en 2003 obtuvo un dictamen desfavorable, ya que resultó calificada como "no acreditada", al tiempo que recibió 76 recomendaciones orientadas a la mejora, las cuales debían ser cubiertas en un lapso no mayor de tres años.

Aunque en 2003 se realizaron acciones para atender las recomendaciones recibidas, el proceso de acreditación como tal se retomó hasta junio de 2006, cuando el subsecretario de Innovación y Calidad de la Secretaría de Salud notificó al gobernador del estado que la carrera de medicina de la UABJO corría el riesgo de carecer de validez oficial (Martínez, 2006) al no cumplir con los lineamientos de la norma oficial de esa dependencia (Secretaría de Salud, 2006).⁴ Ante esta circunstancia, la Facultad reanudó formalmente el proceso de acreditación de la LMC el 11 de agosto de 2006.

Queda claro que la voluntad de someterse al proceso de acreditación no surgió de la

propia FMC, sino de una presión externa mediante el establecimiento de políticas educativas de evaluación de las IES para la asignación de recursos extraordinarios. DiMaggio y Powell (1991) explican la situación anterior como un tipo de isomorfismo, al que denominan coercitivo, ya que el Estado instala un ambiente legal común para las instituciones, como el que se instituye para la acreditación, con miras al aseguramiento de la calidad. Durante el proceso de acreditación de la Licenciatura, la Facultad recibió la asesoría externa de una consultoría radicada en Oaxaca, dedicada a la promoción y desarrollo de soluciones educativas.

El proceso de acreditación de la LMC se llevó a cabo dentro de una comunidad universitaria que no se comprometió con el proceso y que, por el contrario, se resistió al cambio. Al interior de la Universidad imperó un ambiente politizado por la existencia de grupos de poder antagónicos (formales e informales) que luchaban por el control de la evaluación. Uno de ellos fue el propio Comité de Planeación y Seguimiento Curricular, designado por el Consejo Técnico y conformado por profesores de tiempo completo para la revisión, actualización y reestructuración curricular en el marco de la autoevaluación. El equipo directivo de la Facultad, integrado por el director y los coordinadores de planeación, académico, administrativo, de internado y servicio social, general de posgrado y de psicopedagogía, representaba la otra fuerza política. Al escenario se sumaron otros grupos, cuyos intereses personales y políticos eran el punto de convergencia, es decir, personas de la rectoría y aspirantes al cargo de rector que veían en el proceso de acreditación una oportunidad para lograr un posicionamiento estratégico en el ámbito político, dejando en segundo término lo académico.

⁴ La norma NOM-234-SSA1-2003, postula como disposición general que un establecimiento será denominado campo clínico únicamente si se encuentra certificado o en proceso de certificación por el Consejo de Salubridad General. A su vez, una institución de salud debe autorizar la utilización de sus campos clínicos a instituciones educativas que cuenten con planes y programas de la Licenciatura en Medicina acreditados o en proceso de acreditación por organismos reconocidos ante el COPAES (Secretaría de Salud, 2006).

Todos ellos mostraron poca disposición y compromiso para atender las recomendaciones emitidas por el COMAEM: contribuir en la fundamentación del instrumento durante la fase de autoevaluación, así como seguir las líneas de acción definidas por los consultores en la búsqueda, generación y sistematización de la información. Los grupos antagónicos, al estar en constante disputa, generaron un ambiente tenso que derivó en el desaprovechamiento de los recursos y los tiempos disponibles: la impuntualidad y retraso en las reuniones fueron una constante, así como el desinterés para cumplir con los acuerdos y las tareas asignadas en ellas. La actitud pasiva de algunos profesores, así como el hecho de que algunos solamente externaran sus opiniones en las reuniones, pero sin ninguna aportación

concreta con información o resultados relativos a la acreditación, generaba tedio entre los asistentes. Los profesores no reconocieron la importancia de la autoevaluación ni de la evaluación externa (Bolaños, 2008).

Para favorecer la acreditación, la Facultad decidió llevar a cabo el seguimiento de egresados de la LMC. Este ejercicio inició a principios de 2008 y se desarrolló en condiciones similares a las descritas. La muestra incluyó cinco cohortes generacionales (2003-2007) con un total de 300 egresados, lo que corresponde a 27.2 por ciento de la población (UABJO, 2008). El seguimiento de egresados comprendió únicamente la encuesta a egresados (Cuadro 2), una de las cuatro esferas interconectadas del modelo de evaluación de la calidad educativa que la ANUIES propuso en 1998.

Cuadro 2. Indicadores de la ANUIES para el estudio de egresados

Esferas	Indicadores
<ol style="list-style-type: none"> 1) Encuestas a egresados. 2) Estudios de opinión de empleadores. 3) Estudios de especialistas. 4) Estudios sobre la organización académica y los planes de estudio. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conocimientos y habilidades de los egresados en el campo académico y profesional, 2) Pertinencia social y económica del currículo; las necesidades sociales y espacios laborales para los egresados. 3) Prospectiva en los perfiles profesionales. 4) Adecuación o reestructuración curricular. Diseño de políticas de desarrollo a nivel institucional, estatal y nacional.

Fuente: elaboración propia con base en el Modelo de Evaluación. ANUIES, 1998.

El equipo de trabajo interno de la FMC, conformado por profesores y alumnos, y que comprende también el seguimiento a los egresados, no se creó sino hasta la visita de verificación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), previa a la acreditación. La participación del equipo no llevó a cabo acciones de forma organizada y sus reuniones de trabajo se convirtieron en una muestra de ausentismo e indiferencia para trabajar coordinadamente con el equipo de consultores. La falta de sistematización y actualización de la base de egresados, los obstáculos burocráticos para facilitar los

expedientes de egresados, la resistencia de los profesores para involucrarse en el proceso, e incluso la poca disposición de la administración central para difundir y concientizar a los profesores y a los egresados sobre la importancia del seguimiento a través de los medios institucionales (radio, página web, gaceta universitaria), fueron elementos que no favorecieron la ejecución del Programa de Seguimiento de Egresados.

Al inicio del proceso los consultores externos fungieron como apoyo, pero después asumieron el papel protagónico: dejaron de interesarse por promover y orientar la participación de los profesores de tiempo completo

de la licenciatura para tomar el control y avanzar en forma independiente. Los profesores de la Facultad se convirtieron, así, en observadores de su propio proceso de acreditación. La politización del ambiente y la inercia de los profesores dieron la pauta para que en ocasiones el director de la Facultad actuara de forma desorganizada, haciendo uso de su autoridad para improvisar reuniones, transgredir los acuerdos y tomar decisiones de manera unipersonal. Lo anterior se puede interpretar como la ausencia de un liderazgo efectivo en la institución para ubicar los intereses de la Universidad y la Facultad como prioritarios, y no sólo los de determinados grupos de poder.

Desde una perspectiva cultural y organizacional se puede señalar que la organización institucional de la FMC no contribuyó de forma positiva para el desarrollo de procesos integrales, sistemáticos e incluyentes como la autoevaluación, el seguimiento de egresados y la acreditación en general. La FMC no mostró poseer una cultura de planeación y menos de evaluación, lo cual se vio reflejado en la falta de programación y seguimiento de las acciones llevadas a cabo para alcanzar la acreditación. Los canales de difusión de información utilizados fueron insuficientes y la comunicación no fluyó adecuadamente entre la comunidad educativa; no obstante, dado que la participación de los profesores en el proceso de acreditación no estaba considerada dentro de sus funciones, la informalidad e incumplimiento de las tareas acordadas no fue motivo de sanción proveniente de alguna instancia institucional.

Clara muestra de la falta de planeación fue la inercia de la comunidad académica por períodos prolongados, y la consecuente premura con la que al final se pretendía cumplir con los compromisos, como fue el caso de las innumerables reuniones improductivas que se tuvieron en la FMC, así como la presión ejercida a la consultoría para la obtención de resultados positivos en la etapa de autoevaluación para la acreditación.

Como resultado, los verdaderos actores de los procesos para la acreditación fueron los consultores externos, cuya presencia fue justificada por la baja participación de los profesores y personal de la Facultad. Se puede decir que el seguimiento de egresados se redujo a la simulación de un proceso *en cumplimiento a una recomendación emitida por el COMAEM para lograr la acreditación*; los resultados de las encuestas a egresados no fueron socializados y tampoco analizados por la comunidad universitaria. La divergencia de propósitos entre los distintos grupos, así como la ausencia de un uso crítico de la información obtenida, demeritó la funcionalidad y la trascendencia del Programa. Pensar que con estas acciones se da cumplimiento a la transparencia y rendición de cuentas sobre la calidad de la formación recibida por los egresados, sería restarle sentido a la evaluación misma (Castellanos, 2008).

Lo sucedido en la FMC es consecuencia de diversos factores, entre los cuales se encuentran el uso de espacios de poder y una cultura institucional poco innovadora. En las IES públicas los profesores de tiempo completo se conocen por largos períodos de tiempo, ya que ocupan plazas estables, aun aquellos que tienen contratos temporales que se renuevan con relativa facilidad. La limitada circulación de nuevos profesores obliga a que el personal cautivo realice en algún momento actividades de gestión, como la coordinación de área académica o la dirección de un proyecto. Estos puestos representan para algunos profesores espacios de poder y la oportunidad de utilizarlos para beneficio personal o en perjuicio de otros.

Pero no sólo los puestos de dirección y gestión representan espacios de poder; los profesores de las IES han encontrado dentro de sus puestos y funciones un espacio de influencia que utilizan con frecuencia. Los integrantes de las comunidades universitarias negocian en función de un poder disponible, el cual se expresa en función de la capacidad de control que se tenga sobre la fuente de incertidumbre que pueda afectar el logro de los objetivos de

la organización (Crozier y Friedberg, 1990). Un ejemplo de ello fue el incumplimiento de las tareas a las que ellos mismos se habían comprometido, lo cual retrasó y entorpeció el proceso de acreditación. Los sujetos pueden actuar de forma defensiva u ofensiva respecto de otros actores que controlan a su vez distintas fuentes de incertidumbre (Miranda, 2001); en el caso de la FMC, la pugna permanente fue por tener el control de la evaluación, ya fuera por estar de acuerdo con los procesos que se establecían, o por no estarlo.

Aparentemente, los profesores de la FMC, tienen el poder de cumplir o no cumplir con las funciones asignadas sin ninguna sanción. Detrás de esta práctica se encuentran los sindicatos, que enarblando una bandera de solidaridad protegen a sus afiliados de manera condicional conforme a sus estatutos. Parecen olvidar que la denominada autonomía individual, de un grupo o de una organización, implica responsabilidad y rendición de cuentas (Berdahl y McConnell, 1994).

Las autoridades piensan mucho la aplicación de sanciones a los profesores incumplidos, ya que eso les genera más conflictos que beneficios, por lo que prefieren conservar el puesto antes que poner orden en sus instituciones. Por lo general, los profesores incompetentes son los que más alarde harán de sus derechos, como el medio para justificar su falta de compromiso y dedicación. La suspensión de funciones del personal inefficiente no es una práctica común en las IES públicas, a diferencia de lo que sucede en las instituciones privadas (Ruch, 2001).

Queda de manifiesto que dentro de las organizaciones puede haber objetivos compartidos, pero no hay unidad de los objetivos debido a la división del trabajo inherente a cualquier actividad organizada dentro de las IES (Clark, 1991). Según el lugar que ocupen los actores en el organigrama, y la función que les corresponda, tendrán una visión particular deformada de los objetivos (Crozier y Friedberg, 1990). Todos los procesos de acción

colectiva suponen cierto grado de cohesión entre los actores involucrados. Lamentablemente las IES son ejemplos de organizaciones débilmente cohesionadas (Castrejón, 1990).

Aunque cada IES tiene su propia organización y cultura, se pueden identificar algunos rasgos de similitud entre la FMC y otras IES, debido a que están sujetas a procesos generales derivados de las políticas que rigen a la educación superior. La cultura institucional incluye reglas compartidas que determinan los aspectos cognoscitivos y afectivos de los miembros de una organización y los medios por los cuales se moldean y expresan (Pfeffer, 2001). La cultura es instrumento y es capacidad que adquiere, utiliza y transforma a los individuos al tiempo que construye sus relaciones y sus intercambios con los otros (Crozier y Friedberg, 1990).

La politización en las universidades públicas gira en torno a la figura del rector (Ornelas, 1998). Las propuestas educativas que emanen de la comunidad académica son valoradas dependiendo del sujeto que las proponga; de su pertenencia a un grupo de poder y los beneficios personales que pueda representar y no tanto por el beneficio o perjuicio que pueda generar a la comunidad educativa.

Es común que las propuestas académicas tarden meses en aplicarse, incluso años o simplemente nunca se apliquen. Antes tienen que ser analizadas en un espacio y horario acordado, el cual se cambia una y otra vez debido a la inasistencia de los profesores, la incompatibilidad en sus horarios y la programación de eventos de último momento, entre otras circunstancias. Si por equivocación se quiere aplicar la propuesta, los profesores harán un revuelo porque no se consideraron sus opiniones. Esos son algunos de los patrones que se observaron en la FMC, pero que también se pueden identificar en otras IES públicas. En ocasiones los directivos actúan sin un conocimiento amplio sobre las propuestas y decisiones académicas que asumen, lo cual genera que no puedan transmitirlas y justificarlas ante sus profesores. Sus acciones se concentran en resolver el día

con día, sin una proyección clara hacia el futuro, lo cual favorece una resistencia al cambio y la conformación de un ambiente politizado en detrimento del académico.

El proceso de acreditación de la LMC de la UABJO inició en 2006 y concluyó a finales de 2008 con el dictamen de acreditación por cinco años. Al momento de obtener el dictamen, la Facultad ya había cambiado de consultoría. La forma en la que se llevó a cabo el proceso de acreditación en la Facultad genera varias preguntas. ¿Cómo se superaron las deficiencias para cumplir con los criterios del COMAEM? ¿Fue posible corregir los datos poco favorables de años anteriores? ¿Se crearon las condiciones deseadas de acuerdo a los criterios del organismo evaluador? ¿Se erigió la infraestructura de forma tan oportuna? Estas interrogantes generan otras de mayor trascendencia: ¿cómo una institución que durante su proceso de acreditación presentó serias limitaciones para identificar y trabajar hacia objetivos comunes de calidad educativa, pudo obtener la acreditación? ¿La evaluación realizada por organismos externos contribuye realmente a promover la calidad educativa en las IES?

El cambio institucional existe cuando se modifican las actividades cotidianas de los actores de una institución (Ornelas, 1998). En el caso de la FMC no se puede afirmar que las actividades cotidianas de los profesores y alumnos se hayan modificado sustancialmente con el proceso de acreditación. La FMC inició un cambio en el plano de la gestión, con el cual dio respuesta a una presión externa, pero su trascendencia en las prácticas internas no son del todo claras.

Con base en lo observado en la FCM podemos señalar que la forma en la que los organismos de evaluación externa llevan a cabo la acreditación no garantiza la calidad educativa de un establecimiento. Se puede señalar la existencia de estrategias que responden únicamente a cambios en la administración institucional y dejan de lado los cambios propiamente académicos.

CONCLUSIONES

La política educativa se ha concentrado en el fortalecimiento de los organismos y programas de evaluación y acreditación sin hacer énfasis en los procesos. Los órganos para mejorar la calidad educativa en la educación superior no pueden controlar la organización de las IES, y como consecuencia, no se puede asegurar que los procesos a favor de la calidad se lleven a cabo con imparcialidad, tanto en las instituciones públicas como en las privadas. La generación de cambios sustanciales en las IES, o por el contrario, la simulación de procesos de evaluación de la educación, son consecuencia de las interacciones generadas por los intereses de profesores, directivos y alumnos.

La evaluación externa no garantiza la calidad de los procesos internos en las IES. Los procesos de evaluación tendrán que reconocer la diversidad de contextos y no confundir la simulación de procesos con la calidad educativa (Quiroz, 2007); las prácticas y rutinas de la vida académica son el marco de referencia estructural dentro del cual el cambio puede ocurrir (Cohen y March, 1974).

Los profesores de la FMC, como los de otros establecimientos de las IES de México, desconocen los instrumentos de evaluación, porque éstos no pertenecen a la disciplina específica en las que ellos se formaron. Es común que las IES contraten los servicios de consultorías o expertos para que orienten sus procesos de evaluación, pero no es aceptable que los profesores se conviertan en observadores de su propio proceso de evaluación. El hecho de que los profesores se coloquen al margen y dejen que los expertos contratados realicen todo el proceso para llevarlos a la acreditación de programas, da cuenta de las contradicciones presentes en la evaluación de la calidad.

De esta forma, la acreditación no se ve como la oportunidad para que los establecimientos corrijan y trabajen los aspectos que se requieren para elevar la calidad de sus programas educativos; por el contrario, se percibe

como un ejercicio que un equipo de trabajo lleva a cabo con la finalidad de acomodar las cosas a modo para obtener recursos y aparentar prestigio educativo.

Es necesario focalizar en los procesos, en su desarrollo y afianzamiento, para asegurar su correcta aplicación, si es que realmente se quiere mejorar la calidad educativa de los programas. Para ello es conveniente que los organismos acreditadores acompañen a las IES en los procesos de acreditación y brinden formación teórico-metodológica a los directivos y docentes responsables.

Se sugiere que cada establecimiento de las IES conforme un Comité para la Acreditación integrado por sujetos críticos (profesores, directivos y alumnos de los últimos semestres que informen sobre sus experiencias académicas), y que estén apoyados por la comunidad educativa para participar en los procesos de evaluación. La contratación de expertos es un recurso posible, pero los profesores no deben asumir los procesos de autoevaluación/evaluación como un ejercicio ajeno y limitarse a ser observadores de un proceso que por su naturaleza les compete. De nada servirá obtener la acreditación de programas y realizar el seguimiento de egresados si dentro de las IES no hay cambios educativos sustanciales en las prácticas educativas.

REFERENCIAS

- ANUIES (1998), *Esquema básico de seguimiento de egresados*, México, ANUIES.
- BERDAHL Robert y T.R. McConnell (1994), "Autonomy and Accountability: Some fundamental issues", en Philip G. Altbach, Robert O. Berdahl y Patricia J. Gumpert (eds.), *Higher Education in American Society*, Nueva York, Prometheus Books, pp. 55-72.
- BOLAÑOS, Dulce Italivi (2008), *La autoevaluación en el proceso de acreditación de la Licenciatura en Médico Cirujano*, Tesis de Licenciatura en Intervención Educativa, Oaxaca, Universidad Pedagógica Nacional-Oaxaca.
- CASTELLANOS Elizabeth (2008), *Seguimiento de egresados en el entorno organizacional de la UABJO*, Tesis de Licenciatura en Intervención Educativa, Oaxaca, Universidad Pedagógica Nacional-Oaxaca.
- CASTREJÓN, D. Jaime (1990), *El concepto de universidad*, México, Trillas.
- CIEES (2006), "¿Qué son los CIEES?", en: <http://www.ciees.edu.mx/> (consulta: 12 de noviembre de 2006).
- CLARK, Burton R. (1991), *El sistema de educación superior*, México, Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana.
- COHEN, Michael y James March (1974), *Leadership and Ambiguity. The American college president*, Boston, Harvard University Press.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (2003), *Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado. Guía de procedimiento CNA 03*, Bogotá, Corcas Editores, en: http://www.cna.gov.co/cont/documentos/alt_cal/programas/aut_fin_acr_pro_pregui_pro_cna_03_dic_2003.pdf (consulta: 27 de noviembre de 2006).

Los resultados de las evaluaciones deben utilizarse con fines de mejoramiento, por lo tanto es conveniente que la comunidad universitaria los conozca. La sistematización, difusión y transparencia de la información son requisitos ineludibles de imparcialidad en el proceso. La autocomplacencia de resultados con la acreditación no contribuye a la proyección académica de una institución, ni en la formación de los futuros profesionistas, y mucho menos en el desarrollo social de una comunidad.

Más allá de reconocer que en las políticas que rigen a la educación superior está presente el enfoque economicista, es necesario que los profesores de las IES reconozcan la necesidad de incrementar la calidad educativa en sus establecimientos. La autoevaluación y el seguimiento de egresados son procesos que representan una oportunidad para el autoconocimiento y la toma de decisiones. Cada acción y cada proceso tienen su justa dimensión; la clave son los actores dentro de las IES, la condición es el contexto y la innovación es la forma de cambiarnos. Es necesario transitar de los intereses políticos e inmediatos hacia intereses educativos que reditúen en la construcción de una sociedad más justa, sobre todo en el estado de Oaxaca.

- COPAES (2007), página institucional del COPAES, en: <http://www.copaes.org.mx/> (consulta: 27 de noviembre de 2006).
- CROZIER, Michel y Erhard Friedberg (1990), *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*, México, Alianza Editorial Mexicana.
- DiMAGIO, Paul y Walter Powell (1991), "Iron Cage Revisited", en P. Powell y P. DiMaggio (eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago/Londres, University of Chicago Press.
- Facultad de Medicina y Cirugía (2008), *Programa de Fortalecimiento de la Dependencia de Educación Superior (ProDES)*, Oaxaca, UABJO- Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).
- MARTÍNEZ, Raciel (2006, 25 de septiembre), "En riesgo, validez de la carrera de médico en URSE y UABJO", *Noticias*, núm. 10680, en: http://www.noticias-oax.com.mx/articulos.php?id_sec=15&id_art=47112 (consulta: 28 de julio de 2007).
- MIRANDA, Francisco (2001), *Las universidades como organizaciones del conocimiento: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, México, Colegio de México/UPN.
- NORTH, Douglass (2004), *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Nueva York, Cambridge University Press.
- ORNELAS, Carlos (1998), *De la crisis a la reconstrucción: el cambio institucional en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, México, ANUIES.
- PALLÁN, C. (1996), "Sistemas de acreditación y acreditación para la profesión de abogado", *Revista de la Educación Superior*, núm. 96, octubre-diciembre, pp. 8-12.
- PÉREZ, M. (1996), "Evaluación, acreditación y calidad de la educación", en *Serie materiales de apoyo a la evaluación educativa*, México, CIEES, núm. 22, en: <http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/seriedemateriales/serie22.pdf> (consulta: 23 de noviembre de 2006).
- PFEFFER, Jeffrey (2001), *Nuevos rumbos en la teoría de la organización*, México, Oxford University Press.
- QUIROZ, Elena (2007), "Competencias profesionales y calidad en la educación superior", *Reencuentro*, núm. 50, pp. 93-99..
- RUCH, Richard S. (2001), *Higher Ed, Inc. The rise of the for-profit university*, Maryland, Johns Hopkins University Press.
- Secretaría de Salud (2006), *Norma Oficial Mexicana NOM-234 SSA1-2003. Utilización de campos clínicos para ciclos clínicos e internado de pregrado*, en: <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/234ssa103.html> (consulta: 16 de agosto de 2007).
- SEP (2002), "Reglas de operación del programa Fondos para la Modernización de la Educación Superior", *Diario Oficial de la Federación*, en: www.sep.gob.mx (consulta: 23 de noviembre de 2006).
- TÜNNERMANN, B. Carlos (2008), "La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana", *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, vol. 13, núm. 2, en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000200005&script=sci_arttext (consulta: 20 de agosto de 2007).
- Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) (2008), "Informe del Programa Institucional de Seguimiento de Egresados", documento de trabajo, Oaxaca, UABJO.
- UNESCO (1998), "La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", *Conferencia Mundial sobre Educación. Debate temático: las exigencias del mundo del trabajo*, París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf> (consulta: 30 de mayo de 2007).