Consejo Nacional para la
Coordinación de la Educación Superior
CONACES

Sistema de Evaluación y Acreditación
de la Educación Superior
SEAES

Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior

Agosto de 2023

Contenido

ACRÓNIMOS Y SIGLAS 5
ANTECEDENTES 1
1. OBJETIVOS Y BASES CONCEPTUALES 2
1.1. Objetivos del Marco General 2
1.2. La resignificación de la evaluación 3
1.3. La mejora continua en la educación superior 5
1.4. La integralidad, la articulación y la transversalidad en el SEAES 8
2. INTEGRALIDAD DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y MEJORA CONTINUA 9
2.1. Ciclos y fases de evaluación y mejora continua 9
Fase 1. Autoevaluación institucional: 10
Fase 2: Evaluación de los Sistemas Estatales: 10
Fase 3: Evaluación de los Subsistemas: 10
Fase 4: Evaluación del SNES y de las políticas hacia la educación superior:: 11
Fase 5. Metaevaluación del SEAES. 11
Fase 6: Sistematización de la reflexión y las buenas prácticas sobre la resignificación de la evaluación. 11
En forma anual: 11
En forma permanente: 12
2.2. Coordinación y vinculación 12
2.3. Desarrollo de capacidades para la evaluación 13
2.4. Registro de pares para la evaluación diagnóstica y formativa 14
3. ARTICULACIÓN DE LOS TIPOS Y ÁMBITOS DE EVALUACIÓN Y MEJORA CONTINUA 14
3.1. Autoevaluación institucional y los ámbitos que integra 14
3.1.1. Ámbito institucional 14
3.1.2. Ámbito de la formación profesional 17
3.1.3. Ámbito de la profesionalización de la docencia 19
3.1.4. Ámbito de los programas educativos de licenciatura, de TSU y de PA 20
3.1.5. Ámbito de los programas educativos de investigación y posgrado 21
3.2. Coevaluación 22
3.3. Evaluación del ámbito de los sistemas estatales, subsistemas y sistema nacional de educación superior. 24
3.3.1. Evaluación de los sistemas estatales 24
3.3.2. Evaluación de los subsistemas 25

3.3.3. Evaluación del Sistema Nacional de Educación Superior y sus políticas 27
3.4. Metaevaluación del SEAES 27
3.5. Evaluación externa y acreditación 28
4. Transversalidad de los criterios del SEAES 29
4.1. Papel de los criterios orientadores del SEAES 29
4.2. Criterios orientadores en la PNEAES 30
4.2.1. Compromiso con la responsabilidad social 30
4.2.2. Equidad social y de género 31
4.2.3. Inclusión 31
4.4.4. Excelencia 32
4.2.5. Vanguardia 33
4.2.6. Innovación social 34
4.2.7. Interculturalidad 34
4.3. Orientaciones sobre el diseño de indicadores. 35
Conclusión 36
Referencias 37
Glosario 37
Participantes en la integración de este documento 40
Integrantes del Comité Técnico del SEAES 40
Agradecimientos 40
Anexo único: Orientaciones para los criterios transversales en cada uno de los ámbitos del SEAES. 42
Anexo 1.1. Criterio de compromiso con la responsabilidad social 42
Orientaciones para la reflexión 42
Orientaciones sobre la evaluación y los indicadores 46
Anexo 1.2. Criterio de equidad social y de género. 58
Orientaciones para la reflexión 58
Orientaciones sobre la evaluación y los indicadores 70
Anexo 1.3. Criterio de inclusión 85
Orientaciones para la reflexión 85
Orientaciones sobre la evaluación y los indicadores 91
Anexo 1.4. Criterio de excelencia 101
Orientaciones para la reflexión 101
Orientaciones sobre la evaluación y los indicadores 104
Anexo 1.5 Criterio de vanguardia 113

Orientaciones para la reflexión 113
Orientaciones sobre la evaluación y los indicadores 118
Anexo 1.6. Criterio de innovación social 132
Orientaciones para la reflexión 132
Orientaciones sobre la evaluación y los indicadores 139
Anexo 1.7. Criterio de interculturalidad 148
Orientaciones para la reflexión 148
Orientaciones sobre la evaluación y los indicadores 153

ACRÓNIMOS Y SIGLAS

CMCI	Comités de Mejora Continua Integral o su equivalente en las COEPES.
COEPES	Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior.
CONACES	Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior.
CRACES	Consejos Regionales de Apoyo para la Coordinación de la Educación Superior del CONACES.
IES	Instituciones de Educación Superior.
LGES	Ley General de Educación Superior.
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
PA	Profesional Asociado.
PNEAES	Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.
TSU	Técnico Superior Universitario.
SEAES	Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
SNES	Sistema Nacional de Educación Superior.

Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior

ANTECEDENTES

El Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) en México se creó a partir de la promulgación de la Ley General de Educación Superior (LGES) aprobada en abril de 2021. Por disposición de la misma Ley, su diseño quedó a cargo del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES), que auxiliado por un comité, llevó a cabo una extensa consulta pública a diversos actores de la educación superior[1]. Con base en los resultados de este proceso se formuló un primer diseño del SEAES que se aprobó en diciembre de 2021. Un año después, en diciembre de 2022, el CONACES aprobó la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES), después de un amplio proceso de sensibilización y diálogo con numerosas instituciones de educación superior (IES) y Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) en las entidades federativas, así como con diversas entidades evaluadoras. En este proceso se contó con el apoyo de la Comisión para Instrumentar la Conformación y Funcionamiento del SEAES formada por el CONACES, así como del Comité Asesor de la Coordinación Ejecutiva del SEAES.

En la PNEAES se establecieron las bases conceptuales y la estructura general de operación del SEAES, así como los tipos de evaluación, los ámbitos de evaluación y mejora continua y los criterios orientadores transversales, entre otros elementos básicos que requiere la resignificación de la evaluación de la educación superior para la transformación de la educación superior en nuestro país, en sintonía con la Ley General de Educación, la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación, la LGES y el Plan Nacional de Desarrollo.

La aprobación de la PNEAES y del programa de trabajo que derivó de ella, marcó un momento clave en el avance en la construcción del SEAES, ya que fue posible definir con claridad las etapas necesarias para avanzar con pasos firmes. Así, en los primeros meses del año de 2023, se continuó con los procesos de sensibilización, diálogo y concertación, en el marco de la invitación del CONACES a las IES a sumarse a la firma del Acuerdo Nacional para Impulsar la Mejora Continua de la Educación Superior, que al último día del mes de julio ha reunido 470 firmas.

Al mismo tiempo se avanzó en la fundamentación jurídica del SEAES, lo que dio como resultado los siguientes instrumentos:

- Lineamientos que establecen el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y regulan su integración, operación y

[1] En el sitio web del CONACES puede encontrase más información sobre el proceso de consulta pública que se llevó a cabo: https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces.html

articulación (en adelante, Lineamientos del SEAES), aprobados por el CONACES en su 2ª sesión extraordinaria, en junio de 2023.

- Lineamientos de operación del comité técnico del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, aprobados por el CONACES en la misma sesión de junio de 2023.

- Acuerdo número 03/07/23 por el que la persona titular de la Secretaría de Educación delega las facultades para supervisar el SEAES a la persona Titular de la Subsecretaría de Educación Superior, así como para coordinar las acciones para su implementación. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 3 de julio de 2023.

Conforme a los procedimientos establecidos, en el mes de julio se integraron dos cuerpos colegiados previstos en los Lineamientos del SEAES:

- La Comisión Consultora (CC), formada por representantes de las IES por regiones, subsistemas y tipos de instituciones, así como de las Comisiones de Mejora Continua Integral (CMCI) de las COEPES o equivalentes.

- El Comité Técnico (CT), formado por especialistas en evaluación y en educación superior, seleccionados entre expertos propuestos por las IES, en respuesta a la convocatoria emitida por CONACES, y cuya conformación fue aprobada en su 3ª sesión extraordinaria.

El Marco General del SEAES que se desarrolla en los siguientes apartados, es el resultado de las reflexiones y propuestas que el Comité Asesor avanzó a lo largo de este año y que el Comité Técnico retomó para analizar, enriquecer y proponer al CONACES en cumplimiento de sus funciones.

1. Objetivos y bases conceptuales

1.1. Objetivos del Marco General

En los Lineamientos del SEAES (Vigésimo Segundo) se establece que este Marco General tiene por objeto establecer las bases para el funcionamiento orgánico del SEAES a través de la definición de los ciclos, fases, procedimientos y acciones para la articulación de los tipos y ámbitos de evaluación y mejora continua integral; para la coordinación de los actores sociales que participan en el SEAES; y para la incorporación transversal de los criterios establecidos en la PNEAES con base en la LGES.

Para la comprensión cabal de estos objetivos, es necesario recordar que de acuerdo a los Lineamientos citados, el SEAES está compuesto por:

I. El CONACES;
II. La Comisión Consultora del SEAES, instalada como parte del CONACES;
III. La Coordinación Ejecutiva del SEAES;
IV. El Comité Técnico del SEAES;

V. Los Comités de Mejora Continua Integral (CMCI) de la Educación Superior de las COEPES o sus equivalentes en las entidades federativas.
VI. Las instituciones de educación superior;
VII. Las organizaciones e instancias que lleven a cabo procesos de evaluación y acreditación de programas e instituciones de educación superior conforme a las normas que regulan al SEAES;
VIII. Los ejes, estrategias y líneas de acción previstos en el diseño del SEAES;
IX. La Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior;
X. Las políticas, estrategias, acciones, criterios, metodologías y demás documentos e instrumentos normativos determinadas en el marco del SEAES, y
XI. Los procedimientos, mecanismos e instrumentos empleados en los procesos de evaluación y acreditación y demás normativa que derive de los Lineamientos del SEAES.

1.2. La resignificación de la evaluación

Para reflexionar sobre las implicaciones conceptuales y metodológicas de la resignificación de la evaluación, entendida como un medio para la transformación y no como un fin en sí misma, es necesario retomar los siguientes planteamientos de la PNEAES:

> Se asume la evaluación como un proceso que permite comparar y establecer la distancia entre los logros, resultados, aspiraciones, objetivos y metas de la educación superior, desde el ámbito del sistema en su conjunto hasta el de los aprendizajes de los estudiantes. Requiere de procesos reflexivos, alimentados por información cuantitativa y cualitativa, que contribuyan a dar sentido y orientación colectiva a las decisiones que se tomen.
>
> La LGES, en el artículo 10 fracción XII considera a la evaluación de la educación superior como un: […] "Proceso integral, sistemático y participativo para su mejora continua basada, entre otros aspectos, en evaluaciones diagnósticas, de programas y de gestión institucional". Desde este enfoque, la evaluación es un medio para la mejora continua, no un fin en sí misma.
>
> La evaluación se concibe como integral porque abarca todos los aspectos y dimensiones del desarrollo institucional, esto es: el desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión de la cultura y vinculación; los procesos de planeación y de gestión administrativa y financiera en sus distintos niveles (institución, unidad académica y programas), así como los procesos y resultados de aprendizaje y las trayectorias de los estudiantes y del personal académico, tomando en consideración el contexto nacional, regional y local, y las características particulares de cada subsistema y tipo institucional.

Asimismo, la evaluación es sistemática porque se lleva a cabo de forma permanente y planificada, a lo largo de etapas diferenciadas e integradas entre sí, mediante modelos, procesos e instrumentos de evaluación que cuentan con criterios claros, pertinentes y técnicamente rigurosos, que operan bajo principios éticos de transparencia, inclusión, equidad e integridad.

El tercer elemento central de los procesos de evaluación radica en su carácter participativo para desarrollar estrategias y acciones de autoevaluación para la mejora continua, en el marco de sus respectivos marcos normativos. Ello implica a todos los actores involucrados: autoridades, cuerpos colegiados, colectivos de académicos, estudiantes y administradores, así como a los actores sociales, gubernamentales y productivos. La participación no se concibe como una etapa de los procesos de evaluación, sino como una dimensión permanente que adquirirá características propias en función de las características de cada IES y de sus formas de articulación con el entorno.

De este modo, la participación se da en forma cotidiana en el quehacer académico, con procesos reflexivos y de procesamiento de información realizados en la institución como parte de la realización de sus tareas, en forma individual y colectiva, sin que la evaluación se traduzca en una sobrecarga de trabajo. Por el contrario, se busca que la evaluación sea un elemento que coadyuve a una mayor eficiencia en la utilización del tiempo de los actores y de los recursos institucionales para lograr su fin: el mayor aprendizaje de las y los estudiantes, la mejora de sus trayectorias a lo largo del currículum y el fortalecimiento del trabajo docente.

En consecuencia, otro de los rasgos más significativos de la evaluación orientada a la mejora continua es su carácter formativo, ya que permite que todos los actores extraigan conclusiones y reflexiones de sus prácticas educativas y de gestión académica, y de sus aportaciones al cumplimiento de los fines de la institución, de las unidades académicas que las conforman, de los planes y programas de estudio y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, generando un sentido de búsqueda de propósitos comunes, pertenencia y corresponsabilidad, en congruencia con las referencias a los objetivos, fines y criterios que establece la LGES.

El carácter formativo de la evaluación, a partir de la reflexión y el análisis crítico de los diversos actores, permite retroalimentarlos para mejorar de manera continua los procesos y resultados educativos. La evaluación permite contar con información relevante y con juicios de valor sustentados en las prácticas de los sujetos, para apoyar y sustentar la realización de cambios y la definición de rutas para la mejora integral de la institución.

En congruencia con las disposiciones establecidas en la LGES, en ningún caso los procesos de evaluación y acreditación que se realicen en el marco del SEAES tendrán un carácter punitivo. Pueden, en cambio, tener consecuencias positivas para las instituciones, los programas y los sujetos

> que participan en el SNES. En tal sentido, el SEAES impulsará políticas, programas y acciones que hagan de la evaluación una herramienta útil y pertinente para la mejora continua de los programas e instituciones de educación superior, con énfasis en el proceso de aprendizaje.
>
> Habrá que hacer un replanteamiento de índole conceptual y procedimental para generar un tránsito de la evaluación que genera diferencias y segmentación entre las IES, hacia procesos de evaluación con fines diagnósticos, formativos e integrales, que impulsen el fortalecimiento y la mejora continua de los programas e IES, y que al mismo tiempo pongan en el centro el aprendizaje de las y los estudiantes. Se busca generar un cambio donde, desde perspectivas inclusivas e interculturales, se revisen los programas, las instituciones, los procesos académicos y las prácticas de vinculación comunitaria, para fortalecer el compromiso de las IES por la transformación de las condiciones de desigualdad en una sociedad pluricultural. (CONACES, 2022: pp. 31.33)

Por lo anterior, uno de los desafíos del SEAES es la sistematización y producción de saberes desde perspectivas sociocríticas y emancipadoras que permitan el desarrollo progresivo de las capacidades institucionales y el fortalecimiento de los enfoques y las metodologías de evaluación que favorecen el diálogo, el pensamiento crítico, la equidad, el respeto y la construcción de consensos.

Si su propósito es la mejora de los procesos y resultados sustantivos, la evaluación debe potenciar la construcción de ambientes institucionales donde prevalezcan la confianza, las visiones compartidas, las comunidades de práctica y de aprendizaje, el reconocimiento a las buenas prácticas y a la innovación, la evaluación formativa y los liderazgos colaborativos, entre otros factores. En especial en los procesos de autoevaluación se requiere enfatizar el papel central que juegan los procesos comunicativos en la consolidación gradual de significados y compromisos comunes sobre la mejora continua. Esto implica dar prioridad al tiempo dedicado a los espacios de diálogo colectivos y no a la recolección de datos sin sentido a través de instrumentos rígidos y poco pertinentes a la propia realidad.

Esta resignificación obliga a interpelar las prácticas y los conceptos que subyacen a ellas, para ser capaces de observar y mejorar lo esencial en las funciones de docencia, investigación, vinculación y gestión de la educación superior, así como de los ámbitos definidos por la PNEAES. Así se podrá avanzar hacia la consolidación de nuevas culturas de evaluación de las IES, basadas en principios de autorregulación, profesionalismo y responsabilidad. En la medida que esto sea posible, la evaluación, y con ella la autoevaluación, se constituirán gradualmente en potentes medios para la transformación del Sistema Nacional de Educación Superior.

1.3. La mejora continua en la educación superior

Si la evaluación consiste fundamentalmente en los procesos que nos permiten comparar las expectativas construidas colectivamente con las realizaciones que se tienen en la práctica, y estas con los logros efectivamente

obtenidos, la mejora continua se refiere al conjunto de estructuras, políticas, mecanismos y procesos de toma de decisiones, que operan como un sistema con el propósito de que los logros y las realizaciones se acerquen cada vez más a las expectativas en todos los ámbitos de la educación superior.

Por esta razón, la evaluación y la mejora continua están estrechamente entrelazadas. Mientras que una permite comprender cuál es el estado actual de un fenómeno o situación, la otra nos ayuda a definir el horizonte de mejora hacia donde es necesario llevarlo. La Figura 1 sintetiza estos conceptos.



Figura 1. Evaluación y mejora continua integral.

En sí misma, de acuerdo con los Lineamientos del SEAES (Cuarto) y en sintonía con la conceptualización planteada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua en Educación (Mejoredu, 2020), la mejora continua es un proceso:

- progresivo y gradual, porque implica avanzar de forma constante y paulatina hacia el horizonte de mejora trazado por los principios y disposiciones de la LGES;
- sistemática, porque se desarrolla de manera lógica y con estricto rigor técnico, y ofrece mecanismos de retroalimentación para los involucrados;
- diferenciada, porque debe atender las características particulares de cada subsistema e IES;
- contextualizada, porque sus propósitos y cualidades específicas dependerán de los contextos territoriales, culturales, económicos, políticos y sociales que caracterizan a las IES; y
- participativa, al involucrar a los distintos actores del SNES, y propiciar la colaboración y la participación social.

La mejora continua es un proceso autorreferido, de manera que cada IES y cada actor estima sus avances, comparando sus indicadores con los valores de la línea base previamente establecidos en el diagnóstico inicial. Ante la diversidad de las IES y sus contextos, así como la profunda inequidad y las

brechas que existen en sus condiciones de operación, estas características del proceso permitirán otorgar un nuevo significado a los procesos de evaluación y mejora continua. Es claro que lo anterior implicará, como parte del análisis del contexto, la revisión crítica de las políticas y de los factores estructurales que explican la situación actual las IES, las asimetrías presupuestales históricas existentes, así como de las expectativas y metas que se considere pertinente establecer. Lo anterior contribuirá a mostrar con mayor claridad, entre otras cuestiones, las prioridades en las estrategias de mejora, incluyendo aquellas que ameriten mayor inversión de recursos.

La Figura 2 muestra algunos ejemplos sobre expectativas, realizaciones y logros en los ámbitos del SEAES.



Figura 2. Evaluación y mejora continua integral.

En conclusión, el ejercicio de analizar las estructuras, estrategias y mecanismos de autoevaluación y mejora continua de la institución, implica en primer lugar la identificación de tales componentes en las diferentes áreas de la organización, así como en cada uno de los ámbitos del SEAES; para luego preguntarse si operan en forma integral, participativa y sistemática. Es decir, una vez identificados, este ejercicio se orienta a responder a interrogantes como las siguientes:

- Sobre la integralidad en la institución:
  - ¿Qué grado de coordinación, armonía y complementariedad existe entre todos ellos? ¿se apoyan entre sí y permiten sumar esfuerzos? ¿En qué puntos existe aislamiento, fragmentación, duplicidad, falta de coordinación, por ejemplo? ¿Los hallazgos y propuestas se analizan en forma conjunta y acoplada, por ejemplo, en sus efectos o causas sistémicas?

- Sobre el énfasis formativo y diagnóstico:
  - ¿Qué tipo de evaluaciones se llevan a cabo en dichos mecanismos, por ejemplo: diagnósticas, formativas, sumativas,

internas y/o externas? ¿cuáles prevalecen en diferentes niveles de toma de decisiones y formas de organización? ¿son suficientes los enfoques diagnósticos y formativos? ¿los enfoques diagnósticos realmente alimentan la toma de decisiones para una mejora dirigida al cambio y a la transformación? ¿la evaluación formativa trasciende el seguimiento de metas para propiciar la deliberación colectiva sobre las propias prácticas, favorecer los acuerdos y consensos y estimular la capacidad de agencia de los actores educativos? ¿por qué?

- Sobre la participación:
  - ¿Qué actores sociales internos de la IES y externos se involucran en ellos? ¿Se propicia el trabajo en equipo, la comunicación horizontal, el diálogo, la colaboración, la negociación, la resolución de conflictos, la cultura de paz y el avance hacia las metas de mejora continua? ¿Son suficientes? ¿Están representadas todas las voces interesadas y afectadas por las decisiones que se toman?

- Sobre la sistematicidad:
  - ¿En qué medida operan como parte del trabajo cotidiano de la institución, integrados a las funciones y actividades previstas de los responsables, como parte de calendarios y programas de trabajo definidos? ¿Existen especificaciones técnicas, manuales, sistemas informáticos y demás instrumentos que faciliten el trabajo de todos los usuarios al mismo tiempo que cuiden la confiabilidad de la información y de los procesos?

Para que el SEAES alcance sus propósitos, el mismo tipo de análisis deberá realizarse en los ámbitos de los sistemas estatales, los subsistemas y el SNES. En las secciones 2 y 3 se aludirá constantemente a este ejercicio, considerado aquí como un punto clave del trayecto hacia la resignificación de la evaluación orientada a la mejora continua.

1.4. La integralidad, la articulación y la transversalidad en el SEAES

La integralidad, la articulación y la transversalidad son tres principios clave en el funcionamiento orgánico del SNES, condición establecida desde la LGES, y que la PNEAES asumió también como un desafío para el SEAES a partir de los resultados de la consulta pública.

La integralidad se refiere a la operación del sistema como un todo, en forma sistémica u holística, es decir, como un conjunto cuyas partes funcionan en forma interdependiente, por lo que no es posible analizar uno de ellos sin tomar en consideración los demás. Desde esta perspectiva, la integralidad del SEAES se refiere a la interdependencia existente entre los ciclos de evaluación y mejora continua de los diferentes ámbitos de evaluación, y la forma como se establece una secuencia de trabajo para que sea posible sistematizar los procesos en cada uno de dichos ámbitos a lo largo del tiempo. Así, la integralidad de los procesos del SEAES explica los ciclos y fases que permitirán garantizar la organización de las actividades necesarias para abarcar todos los ámbitos del SEAES, como se verá en el capitulo dos.

En estrecha relación con lo anterior, la articulación alude a los mecanismos que mantienen unido un sistema en forma dinámica, permitiendo su movimiento, adaptación y flexibilidad. Así, la articulación del SEAES busca garantizar que los ámbitos y tipos de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa, autoevaluación, coevaluación, acreditación, certificación) se comuniquen entre sí en forma flexible, para lo cual se requiere clarificar los objetos y los referentes de la evaluación y la mejora continua en términos suficientemente claros, pero no rígidos, de tal forma que permitan su adaptación a diferentes contextos. De esto se tratará el capítulo tres.

La transversalidad, por su parte, se refiere a una propiedad que atraviesa varios objetos o componentes. Y en virtud de dicha propiedad, estos no pueden considerarse como fragmentos separados, sino como entrelazados por ella. Así, los criterios transversales del SEAES articulan todos los ámbitos de la evaluación y mejora continua de la educación superior definidos en la PNEAES, entrelazándolos como un continuo. En la sección cuatro de este marco general se explica el papel de los criterios transversales y las implicaciones de la transversalidad en el diseño de los indicadores.

2. Integralidad de los procesos de evaluación y mejora continua

2.1. Ciclos y fases de evaluación y mejora continua

Las convocatorias del SEAES se organizarán en ciclos de evaluación y mejora continua que para cada ámbito de evaluación se repetirán cada tres años, con el propósito de que pueda operar en forma integrada, es decir, coordinada, dinámica y sistemática. Se promoverá la participación de instituciones de todas las entidades federativas, regiones y subsistemas del país. La Figura 3 muestra una síntesis de su operación.

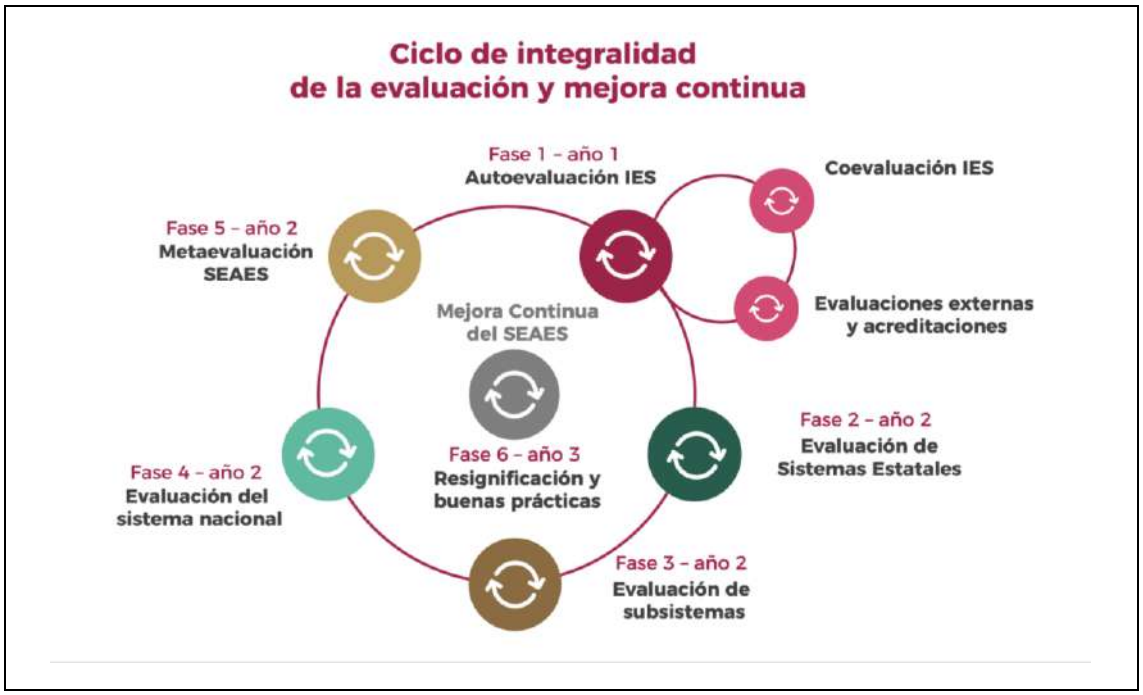


Figura 3. Integralidad de la evaluación

Fase 1. Autoevaluación institucional:

- Al inicio del ciclo la Coordinación Ejecutiva del SEAES convocará a las IES a la presentación del reporte donde se documentan los ejercicios de evaluación y mejora continua de las instituciones de educación superior conforme a lo señalado en la sección 3.1. de este Marco General. En lo sucesivo esta convocatoria se repetirá año con año, para que las instituciones puedan seleccionar en qué periodo trianual participar.
- En forma paralela, se organizarán anualmente los laboratorios de coevaluación para las IES que voluntariamente opten por esta modalidad. El procedimiento se describe en la sección 3.2.
- Una vez recibidos los reportes del primer ciclo, se organizarán equipos de pares para su análisis y retroalimentación, que tendrán como propósito contribuir al enriquecimiento de los enfoques, procesos y resultados de la autoevaluación y la mejora continua en los ámbitos y criterios transversales establecidos por el SEAES.
- La Coordinación Ejecutiva del SEAES informará a cada IES sobre la retroalimentación recibida. Las instituciones contarán con un plazo para aportar sus puntos de vista. Con esta base se generará la versión final.
- La Coordinación Ejecutiva del SEAES difundirá los resultados generales del proceso, sin referirse expresamente a instituciones en particular. Será con fines diagnósticos estrictamente con fines de mejora y sin propósitos punitivos, en apego a lo establecido en la LGES.

Fase 2: Evaluación de los Sistemas Estatales:

- Al inicio del segundo año la Coordinación Ejecutiva del SEAES convocará a las entidades federativas, con apoyo de los CMCI de las COEPES, a la formulación de las evaluaciones de los Sistemas Estatales conforme a los lineamientos correspondientes, tomando como insumo, entre otros, los propios indicadores estatales y los resultados de las evaluaciones institucionales. La sección 3.3.2 explica con mayor detalle este proceso.
- Se utilizarán como insumo los reportes de autoevaluación más recientes, así como los indicadores estatales disponibles y los indicadores básicos del SEAES generados en el año inmediato anterior.
- Se ofrecerá acompañamiento, acceso a recursos educativos y diversas oportunidades para la participación en talleres de formación continua para la evaluación. Para más información puede verse la sección 2.3.
- Una vez recibidos los reportes estatales, se organizarán equipos de pares para su retroalimentación, que auxiliarán en la formulación de recomendaciones puntuales.

Fase 3: Evaluación de los Subsistemas:

- También al inicio del segundo año la Coordinación Ejecutiva del SEAES convocará a las autoridades educativas correspondientes a la evaluación de los subsistemas. La sección 3.3.2 ofrece más información sobre este punto.

- Se ofrecerá acompañamiento, acceso a recursos educativos y diversas oportunidades para la participación en talleres de formación continua para la evaluación. Para más información puede verse la sección 2.3.
- Se utilizarán como insumo los reportes de autoevaluación más recientes, así como los indicadores estatales disponibles y los indicadores básicos del SEAES generados en el año inmediato anterior.
- Una vez recibidos los reportes por subsistemas, se organizarán los equipos de pares para su retroalimentación, que auxiliarán en la formulación de recomendaciones puntuales.

Fase 4: Evaluación del SNES y de las políticas hacia la educación superior::

- Durante el segundo semestre del segundo año, la Coordinación Ejecutiva del SEAES formulará la evaluación del SNES, incluyendo la evaluación de las políticas hacia la educación superior. Los detalles pueden verse en la sección 3.3.3.

Fase 5. Metaevaluación del SEAES.

- Al final del segundo semestre del segundo año, considerando como insumos los reportes generados en todos los ámbitos, la Coordinación Ejecutiva del SEAES formulará la metaevaluación del SEAES con base en lo señalado en la sección 3.3.4.

Fase 6: Sistematización de la reflexión y las buenas prácticas sobre la resignificación de la evaluación.

- Para el inicio del tercer año deberá quedar integrado un repositorio nacional que organice la documentación de las buenas prácticas y que sistematice los mecanismos para acceder a los reportes de autoevaluación y mejora continua que estén disponibles para consulta conforme a lo dispuesto por el Art. 60 de la LGES.
- Durante el tercer año del ciclo, se promoverán publicaciones y se organizarán foros, encuentros y diversos espacios de construcción colectiva que favorezcan la producción de conocimiento, la reflexión y el análisis a través de procesos colectivos y foros participativos con base en los lineamientos y orientaciones que se establezcan, sin detrimento de los modelos institucionales y de los subsistemas.

En forma anual:

- Con el propósito de dar cumplimiento a la fracción VI del Artículo 47 y a la fracción II del Artículo 59 de la LGES, a partir del segundo año de su participación en el SEAES, las IES participantes, las entidades federativas y los subsistemas el deberán reportar anualmente el seguimiento de los indicadores básicos del SEAES y de las metas de mejora continua que hayan planteado a través del procedimiento que se establezca. La Coordinación Ejecutiva del SEAES formulará un reporte de seguimiento nacional, que se presentará ante el CONACES.

En forma permanente:

El seguimiento y evaluación de las políticas, estrategias y acciones establecidas en materia de educación superior y el planteamiento de recomendaciones de mejora continua:

- Durante todo el ciclo, la Coordinación Ejecutiva acompañará y apoyará los procesos de evaluación, así como la sistematización y difusión de buenas prácticas que permitan reforzar la resignificación de la evaluación y la mejora continua, es decir, de las experiencias que busquen producir nuevos saberes y poner en práctica enfoques, metodologías e instrumentos desde perspectivas sociocríticas y emancipadoras que impulsen el diálogo, la deliberación, la argumentación, el análisis y la construcción de acuerdos y consensos.
- Se ofrecerá acompañamiento, acceso a recursos educativos y diversas oportunidades para la participación en talleres de formación continua para la evaluación. Para más información, puede verse la sección 2.3.
- En todos los ámbitos se promoverá la realización de ejercicios cada vez más sistemáticos, participativos e integrales de seguimiento que incluirá la formulación o ajuste de planes de mejora, la identificación de buenas prácticas, el análisis de las metas alcanzadas y la sistematización de indicadores.
- Las IES podrán optar en forma voluntaria por modalidades de evaluación externa que complementen sus ejercicios de autoevaluación.

2.2. Coordinación y vinculación

La coordinación de los actores de la evaluación y mejora continua de la educación superior es un factor clave del funcionamiento orgánico del SEAES. Por ello la PNEAES concibe a la Coordinación Ejecutiva como una instancia que supervisa el funcionamiento del SEAES y no como una instancia evaluadora que se hace cargo de evaluaciones externas. La primera función que los Lineamientos del SEAES establecen para ella es la de facilitar la coordinación entre las autoridades educativas e institucionales, las COEPES, los representantes de los subsistemas y el CONACES en materia de evaluación y acreditación de la educación superior, con respeto a la autonomía de las universidades que cuenten con esta prerrogativa por Ley y considerando la diversidad de las IES y de los subsistemas, así como de sus contextos.

El Lineamiento Vigésimo Séptimo del SEAES establece que la Coordinación Ejecutiva impulsará la vinculación internacional de los procesos de evaluación y acreditación del SEAES a través de la construcción de vínculos y canales de comunicación con organizaciones y agencias internacionales encargadas de la evaluación y acreditación de la educación superior. Además, difundirá las características y alcances que la evaluación externa y la acreditación que llevan a cabo organizaciones extranjeras en México deban tener en el marco del SEAES.

Por lo anterior, la Coordinación Ejecutiva del SEAES establecerá diversos mecanismos de coordinación como los siguientes:

- Formación de grupos de trabajo para la formulación de propuestas específicas o para el análisis de información relativa a la evaluación y mejora continua.
- Organización de encuentros y foros para promover procesos de diálogo y deliberación en torno a temas específicos.
- Circulación amplia y transparente de información sobre los avances del SEAES a través de medios electrónicos, asi como canales de comunicación y apertura para recibir retroalimentaciones y diversos puntos de vista sobre ellos.
- Impulso a la organización de redes interinstitucionales para el desarrollo de proyectos conjuntos en torno a la evaluación y la mejora continua.

2.3. Desarrollo de capacidades para la evaluación

En concordancia con la PNEAES, los Lineamientos del SEAES establecen que otra de las funciones de la Coordinación Ejecutiva del SEAES es el fortalecimiento de capacidades institucionales en materia de evaluación y mejora continua de la educación superior, así como la formación continua y la difusión de buenas prácticas del SEAES. El acompañamiento cercano, los talleres y los recursos educativos se orientarán con ese propósito, cuidando de promover, tal como establecen los Lineamientos del SEAES y la PNEAES:

- El rigor metodológico y apego estricto a los criterios específicos del SEAES bajo principios de objetividad, imparcialidad, replicabilidad, transparencia, sentido ético y carácter no oneroso.
- La aplicación de objetividad, imparcialidad, replicabilidad, transparencia y sentido ético en los procesos de evaluación y acreditación;
- El impulso de prácticas de evaluación que atiendan a marcos de referencia y criterios aceptados a nivel nacional e internacional, para que contribuyan al logro académico de las y los estudiantes;
- La difusión de los procedimientos, mecanismos e instrumentos empleados en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, en términos de la normatividad aplicable.

Todas estas estrategias de desarrollo de capacidades se enfocarán a impulsar la práctica reflexiva y crítica de la evaluación y la mejora continua, de tal forma que se identifiquen los alcances y limitaciones de los modelos utilizados hasta ahora y se dimensione el alcance del cambio en los enfoques de evaluación que plantea el SEAES. Desde esta perspectiva, es posible recuperar la experiencia y los saberes de los actores de la educación superior, pues gracias al diálogo entre pares es posible compartir y resignificar, reconocer las dimensiones éticas y políticas de la evaluación, así como aprovechar el conocimiento existente sobre evaluación educativa en México y en el mundo, en toda su riqueza epistémica, científica y metodológica.

2.4. Registro de pares para la evaluación diagnóstica y formativa

Para mantener procesos altamente participativos y horizontales de los procesos de retroalimentación de los reportes institucionales así como de los laboratorios de coevaluación, la Coordinación Ejecutiva del SEAES invitará a las instituciones de educación superior, a las autoridades educativas, a las COEPES y a las organizaciones y entidades evaluadoras, a la presentación de propuestas de personas que se consideren idóneas de acuerdo a los perfiles que en su momento se definan.

La invitación para la integración del Registro de pares para la evaluación diagnóstica y formativa deberá establecer:

- Los requisitos para formar parte del registro.
- Las funciones y responsabilidades de los pares, incluyendo una estimación del tiempo que les demandará.
- La forma como se integrarán los equipos de pares.
- El programa de actividades de formación continua para la evaluación.
- El código de ética y responsabilidad tanto para la institución como para los pares.

3. ARTICULACIÓN DE LOS TIPOS Y ÁMBITOS DE EVALUACIÓN Y MEJORA CONTINUA

3.1. Autoevaluación institucional y los ámbitos que integra

3.1.1. Ámbito institucional

El Lineamiento Vigésimo Primero del SEAES establece que corresponderá a cada una de las instituciones de educación superior que participan en el SEAES, documentar en forma sistemática e integral los ejercicios de evaluación y los avances en la mejora continua en los primeros cinco ámbitos señalados en el Lineamiento Vigésimo, es decir, los ámbitos de:

- la formación profesional de los estudiantes;
- la profesionalización de la docencia;
- los programas educativos de Técnico Superior Universitario (TSU), Profesional Asociado (PA) y licenciatura;
- los programas de investigación y de posgrado;
- las instituciones de educación superior.

En forma sintética se ha denominado a este proceso autoevaluación en el ámbito institucional, para referir la articulación buscada que muestra la Figura 4.

Para lograr este propósito, el SEAES parte de la premisa de que los ejercicios de evaluación y mejora continua son procesos que se llevan a cabo en forma permanente en las IES, conforme a la obligatoriedad establecido por el Art. 60 de la LGES. Su participación en las convocatorias del SEAES permitirá compartir sus experiencias y materializar su compromiso con la mejora continua del SNES, bajo la condición establecida en mismo artículo 60 de la LGES, de que los procesos de evaluación y acreditación que se realicen en el marco del SEAES no tendrán un carácter punitivo.



Figura 4.
Articulación de la evaluación y la mejora continua
en el ámbito de la autoevaluación institucional

El SEAES, por acuerdo del CONACES y a través de la Coordinación Ejecutiva, convocará a las IES a participar en la primera fase del ciclo de evaluación y mejora continua integral. Para tal efecto se invitará a formular un reporte que inicie con el análisis de las estructuras, estrategias y mecanismos de autoevaluación y mejora continua de la institución, así como de su grado de sistematicidad, participación e integralidad, conforme a la conceptualización planteada en las primeras secciones de este Marco General. Cabe aclarar que la participación en dicha convocatoria no implica realizar nuevos ejercicios de evaluación sino de analizar los ya existentes en la institución.

En dicho análisis se deberán revisar los siguientes elementos del ámbito institucional:

- El contexto institucional, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, los cambios en los paradigmas y campos del conocimiento, así como las visiones de futuros alternativos y sostenibles que aspira a construir.
- La misión institucional, la prospectiva y escenarios de futuro, los objetivos estratégicos (de la docencia, investigación, vinculación y gestión), los planes y programas de desarrollo, los modelos (educativo, académico, organizacional, etc.) y la normativa.
- Las condiciones de operación, los procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas.
- Los logros, resultados e impactos en el ámbito institucional en función de los objetivos y metas establecidas, así como de los recursos invertidos.

- Los desafíos, oportunidades, problemas a resolver, aspectos a corregir o mejorar, así como las metas que se establezcan.

Cabe señalar que el ámbito de la evaluación de las instituciones de educación superior abarcará el análisis de la institución en su conjunto, es decir, de las funciones que correspondan de acuerdo a su misión, su planeación institucional, el subsistema a que pertenezcan y su contexto:

- la función de docencia, incluyendo todos los programas educativos de TSU, licenciatura y posgrado, así como actividades relacionadas con ellos;
- la función de investigación, que abarca todos los programas de producción científica, tecnológica, humanística, social y artística, así como actividades relacionadas con ellos;
- la función de vinculación, incluyendo todos los programas y actividades de gestión cultural y comunicación con la sociedad; y
- la función de gestión, incluyendo las estrategias de cambio institucional, los resultados de la gestión administrativa, y la evolución de las capacidades institucionales de liderazgo transformador.

Además, como ya se mencionó, para efectos de la convocatoria del SEAES, integrará y analizará en forma sistémica la información de los otros cuatro ámbitos, con el propósito de detectar avances, buenas prácticas, brechas y desafíos:

En el marco de la autonomía universitaria y de la diversidad de contextos, misiones y funciones de las IES que a su vez forman parte de diferentes subsistemas, los referentes para la evaluación y mejora continua en el ámbito institucional podrán provenir, entre otras, de:

- La Ley General de Educación, la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación Superior.
- La legislación estatal.
- El Plan de Desarrollo Estatal y, en su caso, el Programa Estatal de Educación Superior o equivalente.
- El Programa Sectorial de Educación y el Programa Nacional de Educación Superior.
- Los criterios transversales del SEAES en el conjunto de las IES en el ámbito estatal participantes en la convocatoria, así como en cada uno de los ámbitos de evaluación y mejora continua.
- La misión y visión de futuro de las instituciones y de los subsistemas a que pertenecen, sus propios planes y programas de desarrollo, así como de las especificidades de su propio contexto.
- Propuestas y metas de mejora continua y fortalecimiento de la educación superior que hayan surgido en ejercicios previos de evaluación.

Dichos aspectos se analizarán a la luz de los criterios transversales del SEAES que se presentan en el capítulo 4.

Los enfoques y metodologías que utilicen las instituciones obedecerán a sus propios modelos de evaluación, marcos de referencia, criterios de evaluación e indicadores, cuidando de incluir los componentes mínimos establecidos en el Marco General y en las convocatorias correspondientes. Se espera que las instituciones integren las experiencias de sus propios espacios de participación y de los procesos crítico-reflexivos que estos generan. Podrán incluir criterios de entidades externas si su propio modelo así lo tiene previsto. El SEAES buscará solicitar información a través de los instrumentos y formatos imprescindibles para efectos de que estos ejercicios no representen una sobrecarga de trabajo.

3.1.2. Ámbito de la formación profesional

El ámbito de la formación profesional sitúa a los estudiantes en el centro del proceso educativo en concordancia con lo establecido por la LGES en sus artículos 7, 8, 9 y 60. Es el ámbito donde se revisará la mejora continua de su formación, su desarrollo humano integral y el máximo logro de los aprendizajes. Uno de los propósitos buscados por la PNEAES al establecer este ámbito como fundamental en los procesos de autoevaluación y mejora continua, es promover la materialización de los postulados del Artículo 7 de la Ley General de Educación que textualmente señala:

> "La educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes a través de:
>
> I. La formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la conciencia histórica, el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra la ignorancia y sus efectos;
> II. La consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;
> III. La generación y desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la resolución de problemas; así como el diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación como factores de la libertad, del bienestar y de la transformación social;
> IV. El fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana para prevenir y erradicar la corrupción, a través del fomento de los valores como la honestidad, la integridad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, la gratitud y la participación democrática, entre otros, así como favorecer la generación de capacidades productivas e innovadoras y fomentar una justa distribución del ingreso;
> V. La construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos;
> VI. El combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia, con especial énfasis en la que se ejerce contra las niñas y las mujeres,

las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, y la promoción del cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres;

VII. El respeto y cuidado del medio ambiente, con la constante orientación hacia la sostenibilidad, con el fin de comprender y asimilar la interrelación de la naturaleza con los temas sociales y económicos, para garantizar su preservación y promover estilos de vida sustentables;

VIII. La formación en habilidades digitales y el uso responsable de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital en el proceso de construcción de saberes como mecanismo que contribuya a mejorar el desempeño y los resultados académicos, y

IX. El desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad."

Se espera que cada programa educativo formule un reporte que inicie con el análisis de los mecanismos de autoevaluación y mejora continua de la formación profesional, desde su fundamentación hasta sus resultados e impacto, así como de su grado de sistematicidad, participación e integralidad, conforme a la conceptualización planteada en las primeras secciones de este Marco General. En dicho análisis se deberán revisar los siguientes elementos de este ámbito:

- La fundamentación del perfil de egreso en términos de los desafíos presentes y futuros del contexto cultural, social, profesional, científico-tecnológico, productivo y ambiental que se deben atender.
- El diseño de los rasgos del perfil de egreso, incluyendo su congruencia con el nivel que corresponda en función de la normativa aplicable en materia de cualificaciones.
- Las experiencias y ambientes de enseñanza y aprendizaje donde se consolida el perfil de egreso en las etapas finales de la formación profesional.
- Las estrategias y resultados de la evaluación de los aprendizajes significativos que reflejan los logros del perfil de egreso.
- Los impactos de los egresados en su contexto, incluyendo estudios donde se documenten sus trayectorias profesionales, sus contribuciones sociales, innovaciones científicas y tecnológicas, entre otros.

Los referentes para la evaluación y mejora continua del ámbito de la formación profesional son los mismos que para el ámbito institucional, con las especificidades disciplinares, profesionales y contextuales que cada campo profesional amerite y que forman parte de la fundamentación del perfil de egreso. Dichos aspectos se analizarán a la luz de los criterios transversales del SEAES que se presentan en el capítulo 4.

La institución recopilará, sistematizará y analizará las autoevaluaciones de los programas para obtener conclusiones en el ámbito institucional. Se podrán incorporar resultados de evaluaciones externas que se consideren pertinentes.

3.1.3. Ámbito de la profesionalización de la docencia

El ámbito de profesionalización de la docencia busca contribuir a la mejora continua de la docencia y a su revalorización como una función central de las instituciones de educación superior. Para ello busca impulsar la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje al tiempo que se avanza en la equidad en las condiciones de trabajo de los docentes, y su reconocimiento y visibilidad académica y social como actores sociales clave de la transformación del SNES. Incluye a los profesores de tiempo completo, a los profesores de tiempo parcial, a técnicos académicos y cualquier otro tipo de contratación que realice funciones docentes.

De acuerdo con la definición XIX del Lineamiento Cuarto del SEAES, la profesionalización de la docencia puede entenderse como el conjunto de procesos que desarrollan las capacidades, la identidad y el reconocimiento que requieren las personas para hacerse cargo de realizar actividades de enseñanza y educativas en general, con el alto grado de responsabilidad, complejidad y atención especializada que estas requieren. La profesionalización depende de los procesos formativos de diverso tipo que permiten adquirir y mejorar en forma continua los saberes, las habilidades, las disposiciones y los principios éticos, entre otros. Además de la práctica reflexiva, la experiencia y la trayectoria profesional; de la participación en espacios colectivos como colegios, asociaciones o academias; de los factores del contexto institucional, tales como los programas de apoyo, los mecanismos de ingreso y permanencia, los tipos de contratación, la distribución del trabajo académico, las prestaciones laborales y las condiciones de trabajo; y de los factores sociales más amplios como el valor y función social y económica que diversos actores sociales reconocen en la profesión docente.

Se espera que cada institución formule un reporte que inicie con el análisis de los mecanismos de autoevaluación y mejora continua de la profesionalización docente, desde su fundamentación hasta sus resultados e impactos, así como de su grado de sistematización, participación e integralidad, conforme a la conceptualización planteada en las primeras secciones de este Marco General. En dicho análisis se deberán revisar los siguientes elementos de este ámbito:

- Fundamentación de la estrategia de profesionalización docente, por ejemplo, en función de la evolución de los saberes pedagógicos, de los retos presentes y futuros de la enseñanza, y de las necesidades específicas de la formación de los estudiantes.
- Diseño de las estrategias de profesionalización docente, en cuanto a procesos formativos; impulso al trabajo colegiado y a la práctica reflexiva; apoyo para la sistematización y comunicación de saberes pedagógicos; sistemas diversificados de evaluación del aprendizaje, reconocimiento, promoción y estímulos equitativos; procesos de

innovación pedagógica; mejoramiento de las condiciones de trabajo; entre otros.

- Las condiciones de trabajo de los profesores, las formas de organización del trabajo docente, los procesos colegiados de producción didáctica y de seguimiento pedagógico.
- Logros y buenas prácticas de la profesionalización docente, individuales y colectivos, tales como investigación educativa, producción de recursos educativos, proyectos de innovación orientados a la transformación de la relación pedagógica, entre otros.
- Impactos de la profesionalización docente en el aprendizaje y la enseñanza, así como la vinculación de la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje con la sociedad, la realización de proyectos de cooperación con los dos niveles educativos previos, entre otros.

Los referentes para la evaluación y mejora continua del ámbito de la profesionalización docente son los mismos que para el ámbito institucional. Dichos aspectos se analizarán a la luz de los criterios transversales del SEAES que se presentan en el capítulo 4.

3.1.4. Ámbito de los programas educativos de licenciatura, de TSU y de PA

El ámbito de los programas educativos de TSU, de PA y licenciatura tiene como propósito evaluar el conjunto de factores que incide en la formación de los estudiantes y el máximo logro de los aprendizajes esperados en la LGES, con énfasis en: el currículum, las trayectorias escolares desde los puntos de vista cualitativo y cuantitativo, y las condiciones de operación del programa.

Se espera que cada programa formule un reporte que inicie con el análisis de los mecanismos de autoevaluación y mejora continua del programa educativo, desde su fundamentación hasta sus resultados e impactos, así como de su grado de sistematización, participación e integralidad, conforme a la conceptualización planteada en las primeras secciones de este Marco General. En dicho análisis se deberán revisar los siguientes elementos de este ámbito:

- Fundamentación curricular y del programa: contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas actuales a que debe responder el programa, así como los retos futuros que es posible prever.
- Normativa y diseño curricular específico, incluyendo la gradualidad, integralidad y transversalidad de los aprendizajes esperados, así como de las estrategias definidas para lograrlos.
- Procesos educativos y análisis de los factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes:
    - Profesorado: suficiencia, formación y capacidades docentes, así como la incidencia de las estrategias de profesionalización docente en el ámbito del programa.
    - Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación.
    - Infraestructura y equipamiento.
    - Liderazgo y gestión.
    - Servicios escolares, académicos y generales.

- Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas.
    - Análisis cuantitativo de los principales indicadores (abandono, rezago, reprobación, titulación, entre otros).
    - Análisis cualitativo a profundidad de las causas que generan el comportamiento de los indicadores cuantitativos y sus alternativas de solución.
    - Estrategias de apoyo a los estudiantes.
- Impactos del programa en su contexto.

Los referentes para la evaluación y mejora continua del ámbito de la formación profesional son los mismos que para el ámbito institucional, con las especificidades disciplinares, profesionales y contextuales que cada campo profesional amerite y que forman parte de la fundamentación curricular del programa. Dichos aspectos se analizarán a la luz de los criterios transversales del SEAES que se presentan en el capítulo 4.

La institución recopilará, sistematizará y analizará el análisis que lleven a cabo cada uno los programas para obtener conclusiones en el ámbito institucional.

3.1.5. Ámbito de los programas educativos de investigación y posgrado

El ámbito de los programas de investigación y posgrado tiene como propósito coadyuvar a una formación sólida especializada para desarrollar una actividad profesional de investigación en ciencias, humanidades o artes que produzca nuevo conocimiento científico, tecnológico y humanístico, así como la aplicación innovadora o desarrollo tecnológico original desde una perspectiva de colaboración con la sociedad, pluralidad epistémica y de diálogo de saberes.

La intención de abordar estos programas como un solo ámbito, es contribuir a la articulación de las agendas de investigación y posgrado, ya sean estos considerados de investigación o profesionalizantes. De esta forma, es posible que un programa de investigación y posgrado tenga procesos de evaluación y mejora continua integrados. Sin embargo, lo anterior no es requisito, pues depende de las diversas modalidades de organización académica existentes en las instituciones de acuerdo a su misión y su propio contexto. Por consiguiente, también habrá casos donde los programas de investigación y los programas de posgrado se analicen por separado.

Se espera que cada programa de investigación y posgrado formule un reporte que inicie con el análisis de sus mecanismos de autoevaluación y mejora continua, desde su fundamentación hasta sus resultados e impactos, así como de su grado de sistematización, participación e integralidad, conforme a la conceptualización planteada en las primeras secciones de este Marco General. En dicho análisis se deberán revisar los siguientes elementos de este ámbito:

- Fundamentación curricular del programa de posgrado y fundamentación del programa de investigación: contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas y necesidades actuales a que debe responder el programa así como los retos futuros que es posible prever.

- Normativa, diseño curricular del posgrado, diseño del programa y de los proyectos de investigación.
- Procesos educativos y de investigación, condiciones de operación, análisis de los factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes; articulación de la investigación y el posgrado.
    - Profesorado: suficiencia, formación y capacidades docentes, de investigación y de vinculación, así como la incidencia de las estrategias de profesionalización docente en el ámbito del programa de posgrado.
    - Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación.
    - Infraestructura y equipamiento.
    - Liderazgo y gestión.
    - Servicios escolares, académicos y generales.
- Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado.
    - Análisis cuantitativo de los principales indicadores (abandono, rezago, reprobación, titulación, entre otros).
    - Análisis cualitativo a profundidad de las causas que generan el comportamiento de los indicadores cuantitativos y sus alternativas de solución.
    - Estrategias de apoyo a los estudiantes.
- Logros e impactos del programa de posgrado e investigación en su contexto.

Los referentes para la evaluación y mejora continua del ámbito de los programas de investigación y posgrado son los mismos que para el ámbito institucional, con las especificidades disciplinares, científicas, profesionales y contextuales que cada campo amerite. Dichos aspectos se analizarán a la luz de los criterios transversales del SEAES que se presentan en el capítulo 4.

La institución recopilará, sistematizará y analizará el análisis que lleven a cabo cada uno los programas para obtener conclusiones en el ámbito institucional.

3.2. Coevaluación

De acuerdo con la PNEAES:

> "La **coevaluación**, por su parte, incorpora la participación de actores de otras IES, a pares académicos, en un proceso donde la equidad entre los actores, el diálogo y el acompañamiento a lo largo del proceso, juegan un papel central en la construcción de acuerdos alrededor de las fortalezas y áreas de mejora. La coevaluación se considerará en el SEAES como un proceso valioso de sinergia interinstitucional que identifica, a través de la reflexión colectiva y participativa, las causas que favorecen o que dificultan el mejoramiento en cada uno de los ámbitos de evaluación previstos, permitiendo a las IES desarrollar acciones eficaces para la atención de las áreas de oportunidad e impulsando su mejora continua.
>
> En la coevaluación se busca que los pares evaluadores interactúen con la comunidad educativa. No se enfocan a la dictaminación externa de un proceso o producto de evaluación concluido, sino que participan a lo

largo de los procesos de autoevaluación y de mejora continua, es decir, dando acompañamiento, orientación y retroalimentación. Los pares evaluadores asumen los referentes que la comunidad educativa ha definido hacia la transformación de la educación superior en su propio contexto y especificidad, y en caso necesario, contribuyen al reforzamiento de los referentes del SEAES. Por lo anterior, los pares evaluadores saben responder a situaciones complejas con honestidad, apertura, respeto y fortaleza. Esto implica que posean, además de las capacidades técnicas que requiere el objeto de evaluación y mejora sobre el que se trabaje, las capacidades de comprensión, colaboración, liderazgo, discernimiento ético y contextualización necesarias para establecer la comunicación y vinculación indispensables con la comunidad educativa de que se trate y las comunidades de influencia de las IES. Por ello, el SEAES prevé contar con programas de formación de evaluadores con este enfoque." (CONACES, 2022: p. 35)

Según la definición contenida en el Lineamiento Cuarto del SEAES, la coevaluación es el proceso complementario y paralelo a la autoevaluación institucional que incorpora la participación de pares externos en un proceso de diálogo y acompañamiento que tiene como propósito ofrecer orientación y retroalimentación formativa durante todo el proceso de evaluación, con base en los propios referentes y criterios de la institución, así como en los criterios orientadores y transversales del SEAES.

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas podrán optar por la realización de laboratorios de coevaluación. La coevaluación consistirá en la integración de equipos de pares académicos que acompaña la integración del reporte de autoevaluación institucional, a través de procesos de diálogo en términos de equidad, donde los pares asumen los criterios de evaluación que la propia institución ha definido y la apoyan para la interpretación de los criterios del SEAES.

A su vez la Coordinación Ejecutiva del SEAES invitará a las instituciones de educación superior, a las autoridades educativas, a las COEPES y a las organizaciones y entidades evaluadoras, a proponer personas que puedan colaborar formando parte del Registro de Pares para la Evaluación Diagnóstica y Formativa.

La metodología para la participación en los laboratorios de coevaluación que se informará a las instituciones deberá prever:

- El periodo durante el cual se trabajará en la coevaluación.
- Las modalidades de trabajo conjunto y la propuesta de agenda de trabajo.
- El programa de actividades de formación continua para la evaluación.
- El código de ética y responsabilidad tanto para la institución como para los pares.
- La forma de asumir los gastos que se generen y de aportar los recursos que se requieran principalmente para apoyo operativo.

Los procesos de coevaluación no tendrán un costo adicional por parte de la Coordinación Ejecutiva del SEAES y la participación de los pares será a título honorífico.

3.3. Evaluación del ámbito de los sistemas estatales, subsistemas y sistema nacional de educación superior.

3.3.1. Evaluación de los sistemas estatales

En el marco de las funciones que establece el lineamiento décimo quinto de los Lineamientos del SEAES, los CMCI de las COEPES contribuirán con la evaluación del sistema estatal de educación superior a través de enfoques y metodologías integrales, sistemáticas y participativas.

La preparación de la convocatoria para la evaluación de los sistemas estatales se basará en procesos de concertación y diálogo de la Coordinación Ejecutiva del SEAES con la Comisión Consultora del SEAES, donde participan representantes de los CMCI, a través de la presentación de propuestas para su análisis y retroalimentación.

La Coordinación Ejecutiva del SEAES convocará a la integración de evaluación de los sistemas estatales una vez que haya finalizado la entrega de las evaluaciones institucionales, ya que estos formarán parte de los insumos requeridos por los CMCI de las COEPES, o sus equivalentes.

De acuerdo con el lineamiento vigésimo tercero de los Lineamientos del SEAES, en el ámbito del CONACES, se promoverá que las autoridades educativas locales, en la evaluación de los sistemas estatales incluyan, la evaluación de las políticas específicas de la entidad federativa hacia la educación superior y tendrá como referentes el Programa Estatal de Educación Superior, el Plan de Desarrollo Estatal, el Programa Nacional de Educación Superior, el Programa Sectorial de Educación y el Plan Nacional de Desarrollo.

Se propondrá que los reportes de los sistemas estatales inicien con el análisis de las estructuras, estrategias y mecanismos de evaluación y mejora continua que lleva a cabo la CMCI y la COEPES, así como de su grado de sistematicidad, participación e integralidad, conforme a la conceptualización planteada en las primeras secciones de este Marco General. En dicho análisis se considerará el papel que tienen los siguientes elementos:

- El contexto del sistema estatal de educación superior incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, así como visiones de futuro que aspira a construir.
- Los planes, objetivos estratégicos, programas y estrategias del sistema estatal hacia la educación superior, incluidos sus aspectos financieros.
- Los procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas.
- Los logros, resultados e impactos en el ámbito del sistema estatal en función de los objetivos y metas establecidas, así como de los recursos invertidos, incluyendo la sistematización de las autoevaluaciones e indicadores de las IES que participan en el SEAES.

Se promoverá que los referentes para la evaluación y mejora continua en el ámbito estatal consideren:

- La Ley General de Educación, la Ley Reglamentaria del Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación Superior.
- El Plan Nacional de Desarrollo y, en su caso, el Programa Sectorial de Educación y el Programa Nacional de Educación Superior.
- La legislación estatal.
- El Plan de Desarrollo Estatal y, en su caso, el Programa Estatal de Educación Superior o equivalente.
- Los criterios transversales del SEAES en el conjunto de las IES en el ámbito estatal participantes en la convocatoria, así como en cada uno de los ámbitos de evaluación y mejora continua.
- Propuestas y metas de mejora continua y fortalecimiento de la educación superior que hayan surgido en ejercicios previos de evaluación.

En el marco de la soberanía de las entidades federativas y de la autonomía de las universidades a las que la Ley otorga autonomía, la convocatoria para la evaluación de los sistemas estatales propondrá una guía que incluirá:

- Las especificaciones técnicas de los documentos que se espera recibir.
- El periodo para la integración de documentos, incluyendo las fechas límites para su entrega.
- Los indicadores básicos mínimos necesarios para la integración de información a nivel de subsistemas y del sistema nacional.
- Los mecanismos de apoyo y asesoría que se ofrecerán, incluyendo el programa de actividades de formación continua para la evaluación.

El análisis que se lleve a cabo de la evaluación de los sistemas estatales será de carácter formativo con fines de retroalimentación y aprendizaje colectivo. Cuidará de ofrecer elementos para enriquecer los enfoques, metodologías e instrumentos de evaluación y mejora continua, así como para reconocer las buenas prácticas. Asimismo, formulará propuestas para el mejoramiento de programas y estrategias, así como para el intercambio de experiencias entre las COEPES.

3.3.2. Evaluación de los subsistemas

El lineamiento vigésimo cuarto de los Lineamientos del SEAES establece que en el ámbito del CONACES, se impulsarán acciones para que las autoridades educativas federales, lleven a cabo la evaluación y mejora continua de cada uno de los subsistemas de educación superior previstos en la LGES, conforme a los mecanismos que se establezcan en este Marco General.

Para tal efecto, la preparación de la convocatoria para la evaluación de los subsistemas se basará en procesos de concertación y diálogo de la Coordinación Ejecutiva del SEAES con las instancias responsables de cada uno de los subsistemas de educación superior.

La Coordinación Ejecutiva convocará a la evaluación de los subsistemas universitario, tecnológico y de normales y de formación docente una vez que haya finalizado la entrega de las evaluaciones institucionales. Esta convocatoria incluirá la conformación de tres grupos de trabajo interinstitucionales donde estén representados los diversos tipos de instituciones que forman parte de cada subsistema.

Se prevé que las evaluaciones de los subsistemas inicien con el análisis de las estructuras, estrategias y mecanismos de evaluación y mejora continua que lleva a cabo el subsistema, así como de su grado de sistematicidad, participación e integralidad, conforme a la conceptualización planteada en las primeras secciones de este Marco General. En dicho análisis se considerará el papel que tienen los siguientes elementos:

- El contexto de los subsistemas de educación superior incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, así como visiones de futuro que aspira a construir.
- Los planes, objetivos estratégicos, políticas, programas, y estrategias del subsistema en materia de educación superior, incluidos sus aspectos financieros.
- Los procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas.
- Los logros, resultados e impactos en el ámbito del subsistema en función de los objetivos y metas establecidas, así como los recursos invertidos y los necesarios para completar las metas que informan, incluyendo la sistematización de las autoevaluaciones e indicadores de las IES que participan en el SEAES.

Se promoverá que los referentes para la evaluación y mejora continua en el ámbito estatal consideren:

- La Ley General de Educación, la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación Superior.
- El Plan Nacional de Desarrollo y, en su caso, el Programa Sectorial de Educación y el Programa Nacional de Educación Superior.
- Los criterios transversales del SEAES en el conjunto de las IES del subsistema participantes en la convocatoria, así como en cada uno de los ámbitos de evaluación y mejora continua.
- Propuestas y metas de mejora continua y fortalecimiento de la educación superior que hayan surgido en ejercicios previos de evaluación.

En el marco de la soberanía de las entidades federativas, la convocatoria para la evaluación de los subsistemas propondrá una guía que incluirá:

- Las especificaciones técnicas de los documentos que se espera recibir.
- El periodo para la integración de documentos, incluyendo las fechas límites para su entrega.
- Los indicadores básicos mínimos necesarios para la integración de información a nivel de subsistemas y del sistema nacional.
- Los mecanismos de apoyo y asesoría que se ofrecerán.

El análisis que se lleve a cabo a partir de la evaluación de los subsistemas será de carácter formativo con fines de retroalimentación y aprendizaje colectivo. Cuidará de ofrecer elementos para enriquecer los enfoques, metodologías e instrumentos de evaluación y mejora continua, así como para reconocer las buenas prácticas. Asimismo, formulará propuestas para el mejoramiento de programas y estrategias, así como para el intercambio de experiencias entre las COEPES o instancias equivalentes.

3.3.3. Evaluación del Sistema Nacional de Educación Superior y sus políticas

La evaluación del SNES estará a cargo de la Coordinación Ejecutiva, con apoyo del Comité Técnico y un grupo de trabajo interinstitucional conformado expresamente a partir de los trabajos desarrollados en la evaluación de los subsistemas y de los sistemas estatales.

Se espera que la evaluación del SNES incluya los siguientes aspectos:

- Metaevaluación de los sistemas, estructuras y mecanismos de evaluación y mejora continua de las IES, de los sistemas estatales y de los subsistemas de educación superior.
- Análisis del contexto del sistema nacional de educación superior, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende.
- Análisis de los planes, objetivos estratégicos, políticas, programas y estrategias del sistema en materia de educación superior, incluidos sus aspectos financieros.
- Logros, resultados e impactos en el ámbito del sistema en función de los objetivos y metas establecidas, así como los recursos invertidos y los necesarios para completar las metas que informan, incluyendo la sistematización de las autoevaluaciones e indicadores de las IES que participan en el SEAES.

Se promoverá que los referentes para la evaluación y mejora continua en el ámbito estatal consideren:

- La Ley General de Educación, la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación Superior.
- El Plan Nacional de Desarrollo y, en su caso, el Programa Sectorial de Educación y el Programa Nacional de Educación Superior.
- Los criterios transversales del SEAES en el conjunto de las IES del sistema participantes en la convocatoria, así como en cada uno de los ámbitos de evaluación y mejora continua.
- Propuestas y metas de mejora continua y fortalecimiento de la educación superior que hayan surgido en ejercicios previos de evaluación.

3.4. Metaevaluación del SEAES

La metaevaluación del SEAES estará a cargo del Comité Técnico del SEAES y deberá contar con una auditoría técnica que asegure el cumplimiento cabal

de los procesos y procedimientos aprobados por el CONACES. La metaevaluación del SEAES debe abarcar:

- la evaluación del cumplimiento de los objetivos,
- la realización de los procesos previstos,
- los resultados obtenidos,
- los impactos observados en la mejora continua de las IES y
- los factores del contexto que incidieron en todo lo anterior.

Esto incluye, pero no se limita a, el cumplimiento de las metas establecidas en el programa de trabajo del SEAES, la cobertura de las convocatorias emitidas, la eficacia de los mecanismos de coordinación previstos, y el funcionamiento de las comisiones, comités y grupos organizados. Finalmente, de la relación entre recursos invertidos y beneficios obtenidos.

A partir de los resultados de la metaevaluación, la Coordinación Ejecutiva del SEAES y el Comité Técnico, propondrán al CONACES las modificaciones que consideren convenientes a los Lineamientos, a este Marco General, a las Bases para la Participación de las Instancias de Evaluación Externa y Acreditación en el SEAES y demás instrumentos que se consideren necesarios.

3.5. Evaluación externa y acreditación

Tanto en el ámbito de las IES como de los programas educativos se podrán incorporar resultados de evaluaciones externas que se consideren pertinentes para enriquecer las perspectivas institucionales.

Con el propósito de que estos ejercicios puedan coadyuvar efectivamente a la consolidación de la transformación de la educación superior prevista en la LGES y en la PNEAES, tal como lo prevé el Lineamiento Vigésimo Sexto del SEAES, se buscará mantener un proceso de diálogo permanente con las organizaciones e instancias que llevan a cabo procesos de evaluación externa y acreditación de instituciones, programas y actores de la educación superior en México, con el propósito armonizar sus marcos de referencia e instrumentos de evaluación.

Para tal efecto, en términos generales se espera que las organizaciones e instancias que decidan participar en el SEAES:

- Se constituyan como personas morales, legalmente establecidas con un órgano directivo colegiado y ordenamientos claramente definidos en sus estatutos o instrumento equivalente.
- Cuenten con lineamientos para su operación académica y administrativa que garanticen su calidad, probidad, transparencia y permanente actualización.
- Incorporen en forma prioritaria, clara y explícita entre sus categorías de evaluación, la existencia de estructuras, estrategias y mecanismos de evaluación y mejora continua sistemáticos, integrales, participativos y con énfasis formativo y diagnóstico, para los ámbitos que abarca la evaluación que realizan, conforme a la conceptualización planteada en las primeras secciones de este Marco General.

- Que de acuerdo a lo que corresponda según el alcance de sus evaluaciones, incorporen explícitamente los ámbitos y criterios orientadores del SEAES.
- Que en congruencia con lo anterior, sean transparentes sobre su normativa, marcos y modelos conceptuales, criterios e indicadores de evaluación, así como sus procesos de toma de decisiones, resultados y en la definición de costos no onerosos.
- Que cuenten con procedimientos para la atención a inconformidades y con sistemas internos y externos de evaluación y mejora continua de la propia organización, entre otras cuestiones que forman parte de los requerimientos que deben reunir este tipo de entidades en el ámbito internacional.

Los criterios y procedimientos correspondientes se establecen en las Bases para la Participación de las Instancias de Evaluación Externa y Acreditación en el SEAES, previstas en los Lineamientos del SEAES (Décimo Segundo).

Las instituciones de educación superior que opten por participar en procesos de evaluación externa y acreditación ofrecidos por entidades extranjeras, tendrán la posibilidad de comprobar si estas han suscrito los convenios o los acuerdos con la Coordinación Ejecutiva del SEAES que favorezcan su armonía con los ámbitos y criterios del SEAES.

4. Transversalidad de los criterios del SEAES

4.1. Papel de los criterios orientadores del SEAES

En congruencia con la LGES, la PNEAES establece siete criterios que se consideran orientadores y transversales, debido a que se proponen ofrecer una visión de la transformación del SNES y abarcar todos los ámbitos de evaluación y mejora continua.

Estos criterios son los siguientes:

- compromiso con la responsabilidad social,
- equidad social y de género,
- inclusión,
- excelencia,
- innovación social,
- vanguardia e
- interculturalidad.

En forma no exhaustiva ni limitativa, para cada uno de los criterios mencionados, este Marco General retoma la descripción general prevista la PNEAES; proponen preguntas guía para fomentar la problematización y reflexión en torno a cada uno de los ámbitos de evaluación; y establecen los indicadores básicos que permitirán la integración de la información de todos los ámbitos así como su integración en el SIIES.

Lo anterior sin menoscabo de la interpretación que los propios modelos institucionales y de los subsistemas, la autonomía de las instituciones y la soberanía de las entidades federativas, puedan ofrecer en cada uno de los

ámbitos de evaluación y mejora continua, incluyendo los indicadores adicionales que se consideren pertinentes.

Ahora bien, la PNEAES no definió los siete criterios orientadores como categorías analíticas excluyentes, sino como campos claramente entretejidos de reivindicaciones y demandas sociales. Los criterios de Compromiso con la Responsabilidad Social y de Excelencia, anclados en la Ley General de Educación y en la Ley General de Educación Superior, operan como los dos grandes criterios generales desde los cuales es posible enfatizar, para darles mayor visibilidad y atención, a los otros cinco que también tienen claros fundamentos normativos: equidad social y de género, inclusión, interculturalidad, vanguardia e innovación social.

Para generar el anexo de este Marco General con preguntas guía y orientaciones sobre indicadores cuantitativos y cualitativos del SEAES, se cuidó de asumir un enfoque analítico que permitiera distinguir ciertas características específicas de cada criterio, evitando establecer fronteras absolutas. Por esta razón, se encontrarán relaciones evidentes entre todos ellos.

En resumen, la PNEAES buscó concretar un marco transversal para promover el compromiso social y la excelencia en la educación superior. Sus siete criterios están estrechamente relacionados y trabajan juntos para crear un sistema educativo más justo e igualitario.

4.2. Criterios orientadores en la PNEAES

A continuación se retoman los planteamientos de la PNEAES sobre cada uno de los criterios transversales. Cabe señalar que en los anexos 1.1 a 1.7 se proponen reflexiones de mayor amplitud y profundidad que pueden ser útiles para las IES.

4.2.1. Compromiso con la responsabilidad social

> El criterio de compromiso con la responsabilidad social se refiere a la forma como la institución asume su responsabilidad y liderazgo social ante su propio contexto y las problemáticas más sensibles de las comunidades cercanas, con el propósito de contribuir a la conformación de una sociedad más justa, libre, incluyente y pacífica, así como al desarrollo sostenible y al cuidado del medio ambiente, en el ámbito local, regional y nacional; y a la preservación, enriquecimiento y difusión de los bienes y valores de las diversas culturas y con la internacionalización solidaria. La vinculación es la capacidad de responder a la sociedad en el marco de dicho compromiso a través de estrategias y acciones concretas en el ámbito de la docencia, la investigación y la extensión.
>
> El compromiso con la responsabilidad social de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere discernimiento ético, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor capacidad de diálogo y articulación con los

diversos actores de la sociedad para distinguir las problemáticas que los aquejan y actuar en consecuencia.

La responsabilidad social tiene su fundamento en la urgencia de incorporar una perspectiva ético-social como marco de la toma de decisiones en todo el quehacer de la educación superior, de tal forma que los valores, principios y normas que las orienten sean objeto de reflexión crítica y deliberaciones colectivas. Requiere asumir que la misión fundamental de la educación superior es el servicio de la sociedad y su futuro sostenible, es decir, a la búsqueda del bienestar, de la equidad, de la justicia, de la paz, de la libertad y del cuidado del medio ambiente entre otros desafíos actuales. (CONACES, 2022: p. 55-56)

4.2.2. Equidad social y de género

El criterio de equidad se expresa en primera instancia en el incremento de las posibilidades de acceso a la educación superior, pero no se queda ahí. Requiere que se asuman las medidas necesarias para corregir los factores estructurales y de vulnerabilidad social que inciden en el aprovechamiento de las oportunidades educativas y establecer las medidas de mitigación o corrección necesarias para que este aprovechamiento pueda darse en condiciones óptimas. La equidad también implica la transparencia, la honestidad y la racionalidad institucional en la toma de las decisiones que afectan a los actores de la educación superior. Promover la equidad social para construir una sociedad pluralista consiste en ofrecer una distribución equitativa de las oportunidades. Esto requiere una combinación de medidas generales y especiales para establecer las condiciones de igualdad que puedan promover realmente la equidad.

La equidad de género es un criterio transversal a todos los anteriores que permite esclarecer la toma de decisiones en función de la equidad y respeto entre las personas, de tal forma que no prevalezcan los estereotipos y limitaciones culturales y políticos que tradicionalmente han asignado a ciertos roles femeninos o masculinos. De esta forma, la perspectiva de género permite construir condiciones equitativas para hombres y mujeres, así como para la diversidad de identidades y expresiones de género, orientaciones y características sexuales.

Tanto la valoración de la equidad social como la de género, en el marco del SEAES, permitirá, en el seno de la vida y desarrollo académico de las IES, mejorar la igualdad de oportunidades y derechos de todas y todos a recibir la mejor educación, reconociendo las diferencias y brindando un trato equivalente que permita superar las condiciones que mantienen las desigualdades. (CONACES, 2022: pp. 56-57)

4.2.3. Inclusión

El criterio de inclusión en la educación superior exige asumir los derechos humanos como principio clave del quehacer de la institución, de tal forma que ninguna persona sea excluida de la educación superior por motivo de su ingreso económico, su género, su raza, sus creencias o

su edad, entre otras causas. Desde esta perspectiva, la inclusión implica tomar en consideración las características culturales y sociales del contexto de las IES, así como los derechos y características de los estudiantes, y de los actores educativos, para que todos tengan las mismas oportunidades y posibilidades de realización. Su valoración transversal en el marco del SEAES permitirá en las IES que los procesos respondan a las condiciones de sus actores y sus entornos, y que promuevan el diálogo constructivo, la interculturalidad, el respeto por la dignidad de las personas, la solidaridad, la honestidad y la búsqueda de acuerdos, favoreciendo la convivencia en un marco de respeto a las diferencias. (CONACES, 2022: p. 57)

4.4.4. Excelencia

El criterio de excelencia educativa debe colocar al estudiante en el centro del proceso educativo, promover su mejoramiento integral constante y el máximo logro de su aprendizaje para desarrollar su pensamiento crítico, así como fortalecer los lazos entre escuela y comunidad. En este mismo sentido el artículo 9, fracción II de la LGES, establece que uno de los fines de la educación superior es la formación de profesionales con una "visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, con una sólida preparación en sus campos de estudio, responsables y comprometidos con la sociedad y el desarrollo de México, con conciencia ética y solidaria, pensamiento crítico y creativo, así como su capacidad innovadora, productiva y emprendedora.

Con mayor precisión aún, la aspiración de que la educación superior fomente el desarrollo humano integral del estudiante queda establecida en el Art. 7 de la LGES, a través de nueve rasgos que es necesario incorporar a una formación de excelencia que busca contribuir a la transformación social mediante sus capacidades de construcción de saberes, de resolución de problemas, de responsabilidad ciudadana y personal, como integrante de una comunidad.

Desde una perspectiva general, la excelencia se entiende como la medida en que una IES logra los objetivos definidos por ella misma, así como los fines que establece la LGES. Sin embargo, a diferencia del concepto de calidad, que generalmente se operacionalizó en la política educativa en términos de un enfoque instrumental, con mínimos prefijados y estandarizados, la excelencia se refiere no solo a la comprensión de la situación que se guarda con respecto a un ideal, sino también a la capacidad de definir ese ideal a través de una visión clara, pertinente, equitativa, incluyente, en el marco de los desafíos del desarrollo de nuestro país; y a definir las acciones y metas necesarias en el corto y mediano plazo para alcanzarla.

En este sentido y por los énfasis de la LGES, se puntualiza la excelencia en los aprendizajes, entendida como el logro de la incorporación cognitiva consciente y activa de conceptos y teorías complejas congruentes con su disciplina, así como el procesamiento y aplicación práctica de las mismas; su utilización como referente para construir nuevas propuestas y soluciones en el marco de la innovación y

pertinencia social; impregnados de matices éticos y de valores, que desde su particularidad cultural le permitan respetar la diversidad, promover la inclusión, valorar la interculturalidad, con perspectiva de género que fomente la igualdad sustantiva y trabaja en función de evitar y erradicar cualquier tipo de violencia en especial contra las mujeres, en función del papel que profesionalmente jugará la y el estudiante en la sociedad.

En síntesis, el criterio de excelencia educativa en todos los ámbitos de mejora de la educación superior, se expresa a través de su contribución a lograr el desarrollo humano integral y de los resultados tangibles obtenidos en la formación profesional.

Por ello, es fundamental que la excelencia educativa en cada tipo de IES se vea orientada mediante el seguimiento permanente de su transformación y mejora; evaluando para ello, sus procesos y resultados de manera integral pero diferenciada. (CONACES, 2022: pp. 58-59)

4.2.5. Vanguardia

La vanguardia educativa es un criterio que expresa la necesidad de avanzar hacia nuevos enfoques, metodologías, contenidos, para sentar las bases en función de la visión institucional. Expresa la capacidad de realizar cambios significativos y pioneros en la renovación de formas de actuar y de abordaje del conocimiento, trascender la tradición a través de transformaciones e innovaciones en aspectos científicos, tecnológicos, educativos o de gestión, en el ejercicio de la libertad, pero con el objetivo de ofrecer nuevas alternativas y transformar el cambio de expectativas en función de una contribución social más efectiva, en escenarios locales, regionales y nacionales; en el contexto de estrategias hacia la internacionalización solidaria.

La vanguardia educativa adquiere sentido a partir de la visión de futuro que una comunidad educativa construye en función de su propio contexto. No se trata sólo de la incorporación de una cierta innovación, sino del potencial transformador que tiene hacia nuevos escenarios institucionales, pedagógicos o sociales. Por ello, la vanguardia educativa requiere consolidarse en aprendizajes colectivos en las comunidades académicas, en las instituciones y en el sistema educativo en general para que pueda considerarse como tal.

En este criterio tiene un papel fundamental la transformación digital de las instituciones educativas, como forma de contribución al cierre de la brecha digital en la enseñanza y en la sociedad. Asimismo, la formación en habilidades digitales y el uso responsable de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital en el proceso de construcción de saberes, tal como lo prevé el Art. 7 de la LGES. (CONACES, 2022: pp. 59-60)

4.2.6. Innovación social

El criterio de innovación social se refiere a la participación de la educación superior en los mecanismos de transformación de las relaciones sociales (instituciones, procesos, normas, etc.) a través de iniciativas concretas. El involucramiento de la educación superior en proceso de innovación social permite sinergizar las capacidades de las comunidades académicas con las de los actores, organizaciones y emprendimientos sociales externos en campos de interés común, a través de proyectos concretos, bajo nuevos enfoques de colaboración y corresponsabilidad orientados por valores sociales de equidad, solidaridad y justicia. Esto requiere superar la idea de la prestación de servicios como una respuesta rígida y reactiva de las instituciones, pues exige respuestas creativas para la construcción de portafolios abiertos y flexibles en función de problemáticas o desafíos detectados en forma conjunta.

Desde el punto de vista operativo, la innovación social requiere la habilitación de redes y de comunidades de práctica que posibiliten el diálogo abierto, la participación, la retroalimentación, los proyectos interinstitucionales e intercomunitarios, y la construcción de conocimiento entre actores académicos y no académicos, aprovechando la diversidad de saberes prácticos, tácitos, científicos, tradicionales, etc. de todos los actores. Así, la innovación social como criterio en la educación superior, puede evaluarse a través de los aprendizajes, cambios e impactos generados tanto al interior como al exterior de las IES. (CONACES, 2022: p. 60)

4.2.7. Interculturalidad

El criterio de interculturalidad, como ejercicio ético-político, parte del hecho de que la sociedad no sólo es diversa, sino desigual, por lo que no basta señalar y valorar la diversidad cultural, sino que se busca transformar las condiciones de subordinación y desigualdad social.

La interculturalidad en la educación superior, entonces, es un criterio que espera transformar a las instituciones en espacios de diálogo con pensamiento crítico y convivencia armónica, equitativa, solidaria y respetuosa. Muestra la importancia no sólo de “tolerar”, sino de aprender a vivir y a disfrutar las diferencias étnicas, sociales, culturales, religiosas y las que se dan entre naciones. Exige el respeto absoluto de los derechos humanos y de la identidad de todas las personas y del desarrollo de una cultura de paz y justicia.

Para ello, la interculturalidad requiere el despliegue de estrategias de impulso a la diversidad y la vitalidad cultural para la construcción de puentes o espacios de relación desde la diferencia. No se trata solo de “valorar” la diversidad, ni de sustituir conocimientos, saberes o prácticas; sino de la puesta en práctica de interacciones efectivas y de la complementariedad. Se requieren estrategias dinámicas y proactivas de participación social en las IES que permitan el co-diseño, la co-formación y la coevaluación. Así, los entornos académicos que asumen la

interculturalidad llevan a cabo un cuidadoso examen de sus funciones, programas y procesos para fomentar el desarrollo de relaciones sociales y territoriales desde la diversidad lingüística y cultural, incorporando diversos sistemas de conocimiento y paradigmas de investigación, para legitimar distintos ambientes y métodos de aprendizaje; así como para erradicar las prácticas y transformar las estructuras institucionales que reproducen la exclusión y la marginación, incluyendo acciones afirmativas. Así mismo, llevan a cabo una revisión crítica de sus enfoques desde la perspectiva de la diversidad de conocimientos y prácticas que pueden ponerse en diálogo para atender las problemáticas sociales; así como abordar las posibilidades de la interculturalidad, de la participación comunitaria, y del derecho a la educación superior tanto en términos de acceso como de pertinencia cultural. (CONACES, 2022: p. 61)

4.3. Orientaciones sobre el diseño de indicadores.

El modelo general de evaluación que plantea la PNEAES, orientado por los principios de integralidad, articulación y transversalidad, plantea un desafío complejo para el diseño de indicadores, ya que analíticamente implica una triple transversalidad entre:

- Los ámbitos de evaluación.
- Los criterios transversales.
- Los elementos de la evaluación y la mejora continua.

La Figura 5 muestra cómo puede plantearse este desafío cuando es asumido en el proceso de la evaluación del ámbito institucional, función docencia, así como de los ámbitos de la formación profesional, de profesionalización de la docencia y de los programas educativos.



Figura 5
Transversalidad de ámbitos, criterios orientadores y elementos de la evaluación y la mejora continua.

El principal reto para los procesos de mejora continua y evaluación, así como para el diseño de indicadores, es mantener la perspectiva sistémica e integral de los ejercicios de autoevaluación institucional, lo que implica saber reconocer la importancia de realizar un ejercicio analítico como el que se llevó a cabo para formular los anexos 1.1 a 1.7, con el propósito de ofrecer pautas y ejemplos de la orientación buscada por el SEAES, evitando confundir este ejercicio con instrumentos de recolección de datos, a manera de cuestionarios a ser respondidos punto por punto.

Por esta razón, este Marco General no propone criterios e indicadores de aplicación general y estandarizada. Solo asume la responsabilidad de profundizar en los planteamientos de la PNEAES a través de los anexos mencionados, con la única intención de ofrecer ejemplos que sirvan para propiciar la reflexión, el análisis, la crítica, el debate y el surgimiento de propuestas específicas en cada institución. Es claro que en sucesivos ciclos y fases de evaluación y mejora continua, estas propuestas se transformarán sustancialmente con los aportes y aprendizajes que se obtengan.

En los anexos siguientes se proponen, para cada uno de los ámbitos y sus elementos de evaluación y mejora continua, varias preguntas guía, así como ideas base para la construcción de indicadores cualitativos y cuantitativos. Todavía no se proponen indicadores en sí, ya que estos se diseñan una vez que se tiene un referente específico como punto de comparación en función de una meta o de una situación deseable marcada por la propia institución o programa educativo. De esta forma, el indicador final en realidad puede tratarse de un porcentaje o de un índice compuesto por varias mediciones combinadas, según las necesidades de cada institución. Se espera que en cada ámbito se presenten los indicadores diseñados exprofeso.

Lo anterior no exime al SEAES de diseñar un conjunto de indicadores básicos que permitan realizar un seguimiento sistemático a lo largo del tiempo en el Sistema Nacional de Educación Superior, en los sistemas estatales, así como a través de los ámbitos, de los avances y brechas de cada uno de los criterios transversales. Por ello, las convocatorias y guías de participación correspondientes incluirán un conjunto de indicadores básicos que buscarán en todo momento no sobrecargar las tareas de gestión institucional.

Conclusión

Los planteamientos de este Marco General requerirán de la coordinación, la voluntad y el compromiso de todos los actores que forman parte del SNES, en el marco de las capacidades de deliberación y toma de decisiones colectivas que propicia el CONACES. La organización de las actividades específicas que se requieran quedarán reflejadas en los programas de trabajo que la Coordinación Ejecutiva presentará ante dicho órgano colegiado de forma periódica.

Por esa misma vía y otros mecanismos de diálogo que se han establecido, se espera recibir una retroalimentación continua que permita ajustar y adaptar la operación del SEAES para cumplir con sus objetivos en forma cada vez más efectiva.

Son bienvenidos entonces los aportes y consideraciones provenientes de la sociedad en general y la diversidad de los actores de la educación superior, para enriquecer este Marco General y los instrumentos que se deriven de él.

Referencias

CONACES (2022). Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. México. Disponible en: https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/politica_nacional.pdf

CONACES (2023a). Lineamientos de operación del comité técnico del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/lineamientos_CT_SEAES.pdf

CONACES (2023b). Lineamientos que establecen el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y regulan su integración, operación y articulación. Disponible en: https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/lineamientos_SEAES.pdf

DOF (2023) Acuerdo número 03/07/23 por el que se delegan las facultades que se indican a la persona Titular de la Subsecretaría de Educación Superior. Diario Oficial de la Federación. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5696342&fecha=21/07/2023#gsc.tab=0

Mejoredu (2020). *La mejora continua en educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Gobierno de México. Disponible en: https://www.gob.mx/mejoredu

SEP (2022). Presentación de la PNEAES. Video de la 6ª sesión ordinaria del CONACES, 2 de diciembre de 2022. Disponible en: https://youtu.be/eG0X_rjEl2k?t=6187

SEP (2023). Presentación del reporte de avances del programa de trabajo del SEAES. 8ª sesión ordinaria del CONACES, 23 de mayo de 2023. Video disponible en: https://www.youtube.com/live/HeJaX9fM-kI?feature=share&t=2516

Glosario

Actores: las personas participantes en el SEAES definidas en el Artículo 58 de la LGES, es decir, las autoridades educativas de la Federación y las entidades federativas, los representantes de las autoridades institucionales de los subsistemas de educación superior del país, así como los representantes de las organizaciones e instancias que llevan a cabo procesos de evaluación y acreditación de programas e instituciones de educación superior (Artículo 58 de la LGES).

Acreditación: el reconocimiento que otorgan agencias, entidades y organismos especializados y reconocidos por la autoridad educativa, a una IES o a un programa que cumple con determinados criterios o estándares,

establecidos con referentes nacionales o internacionales. Se realiza con apoyo de pares académicos.

Ámbitos de mejora continua y evaluación: los seis ámbitos establecidos por la PNEAES para organizar la evaluación del SNES en forma articulada, a saber: 1) la formación profesional de los estudiantes; 2) la profesionalización de la docencia; 3) los programas educativos de TSU y licenciatura; 4) los programas de investigación y posgrado; 5) las instituciones de educación superior; 6) el sistema de educación superior, los subsistemas, los sistemas estatales y las políticas hacia la educación superior.

Autoevaluación: los procesos sistemáticos e integrales de evaluación que realizan las IES de los procesos y resultados de sus funciones sustantivas y de gestión, incluidas las condiciones de operación de sus programas académicos, para la mejora continua de la educación y el máximo logro de aprendizaje de las y los estudiantes. Es un proceso interno de reflexión que involucra de manera central a los actores de las IES.

Certificación: el proceso que evalúa atributos de las personas, productos y/o procesos con base en criterios definidos. Se realiza por organismos especializados reconocidos por las autoridades correspondientes, y busca la conformidad y mejora continua de los procesos y actores.

Coevaluación: el proceso complementario a la autoevaluación institucional que incorpora la participación de pares externos en un proceso de diálogo y acompañamiento que tiene como propósito ofrecer orientación y retroalimentación formativa durante todo el proceso de evaluación, con base en los propios referentes y criterios de la institución, así como en los criterios orientadores y transversales del SEAES.

Criterios orientadores y transversales: los establecidos por la PNEAES a saber: compromiso con la responsabilidad social, equidad social y de género, inclusión, excelencia, vanguardia, innovación social e interculturalidad. Son transversales debido a que todos ellos se aplican a los seis ámbitos de mejora continua y evaluación.

Desarrollo humano integral: propósito de los procesos formativos que la educación superior fomentará en el estudiante, de acuerdo con lo establecido en el Artículo 7 de la LGES. Estos procesos buscarán generar y construir aprendizajes de diverso tipo orientados a la transformación social, es decir, al fortalecimiento del tejido social, a la justa distribución del ingreso, a la inclusión social y no discriminación, a la interculturalidad, al bienestar, al respeto a los derechos humanos, al reconocimiento de las diferencias y de la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres, a la cultura de paz y no violencia, a los estilos de vida sustentables, al respeto al medio ambiente, a la participación democrática, a la prevención y erradicación de la corrupción, entre otras aspiraciones.

Diseño del SEAES: el documento aprobado por el CONACES en su Primera sesión extraordinaria el día 16 de diciembre de 2021, en el que se sintetiza el resultado de la consulta pública realizada por mandato de la LGES y se

presentan los ejes, objetivos estratégicos, estrategias y líneas de acción del SEAES, así como una propuesta de escenario para su organización.

Evaluación de la educación superior: el proceso que permite comparar y establecer la distancia entre los logros, resultados, aspiraciones, objetivos y metas de la educación superior, desde el ámbito del sistema en su conjunto hasta el de los aprendizajes de los estudiantes. Requiere de procesos reflexivos, alimentados por información cuantitativa y cualitativa, que contribuyan a dar sentido y orientación colectiva a las decisiones que se tomen. Se concibe como un proceso integral, sistemático, participativo y cotidiano, que puede tener propósitos diagnósticos, formativos o sumativos. La evaluación y la acreditación se consideran un medio para la mejora y no un fin en sí mismo, por lo cual se privilegiará la evaluación diagnóstica, formativa e integral.

Evaluación externa: el proceso que implica la participación de pares evaluadores externos, pero difiere de la coevaluación en el papel que éstos pueden asumir y en que los referentes incluyen criterios e indicadores externos derivados de marcos de referencia con propósitos específicos.

Evaluación interna: ver Autoevaluación.

Lineamientos del SEAES: Lineamientos que establecen el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y regulan su integración, operación y articulación.

Mejora continua: es un proceso progresivo y gradual, porque implica avanzar de forma constante y paulatina hacia el horizonte de mejora trazado por los principios y disposiciones de la LGES; sistemática, porque se desarrolla de manera lógica y con estricto rigor técnico, y ofrece mecanismos de retroalimentación para los involucrados; diferenciada, porque debe atender las características particulares de cada subsistema e IES; contextualizada, porque sus propósitos y cualidades específicas dependerán de los contextos territoriales, culturales, económicos, políticos y sociales que caracterizan a las IES; y participativa, al involucrar a los distintos actores del SNES, y propiciar la colaboración y la participación social. La mejora continua es un proceso autorreferido, de manera que cada IES y cada actor estima sus avances, comparando sus indicadores con los valores de la línea base previamente establecidos en el diagnóstico inicial.

Profesionalización de la docencia: el conjunto de procesos que desarrollan las capacidades, la identidad y el reconocimiento que requieren las personas para hacerse cargo de realizar actividades de enseñanza y educativas en general, con el alto grado de responsabilidad, complejidad y atención especializada que estas requieren. La profesionalización depende de los procesos formativos de diverso tipo que permiten adquirir y mejorar en forma continua los saberes, las habilidades, las disposiciones y los principios éticos, entre otros. Además de la práctica reflexiva, la experiencia y la trayectoria profesional; de la participación en espacios colectivos como colegios, asociaciones o academias; de los factores del contexto institucional, tales como los programas de apoyo, los mecanismos de ingreso y permanencia, los tipos de contratación, la distribución del trabajo académico, las prestaciones laborales y las

condiciones de trabajo; y de los factores sociales más amplios como el valor y función social y económica que diversos actores reconocen a la profesión docente.

PARTICIPANTES EN LA INTEGRACIÓN DE ESTE DOCUMENTO

Integrantes del Comité Técnico del SEAES

Instalado el 28 de julio de 2023

- Abdel Pérez Lorenzana
- Elizabeth Cortés Palma
- Esperanza Morales Pérez
- Francisco Herrera Tapia
- Francisco Javier Rosado May
- José Ramón Contreras de la Cruz
- Juan Manuel Guel Rodríguez
- Mara Grassiel Acosta González
- Marco Antonio Fernández Martínez
- Margarita Martínez Gómez
- Margarita Nuñez Zamudio
- María del Rosario Freixas
- María Elena Barrera Bustillos
- María Esther Mears Delgado
- Mario Enrique Fuente Carrasco
- Norma Lidia Díaz García
- Óscar Enrique Hernández Razo
- Roberto Tomás Miklos Ilkovics
- Sonia Isabel Bacha Baz
- Yuriko Teresa Benítez Ríos

Agradecimientos

La Coordinación Ejecutiva del SEAES y el Comité Técnico agradecen el generoso apoyo y los aportes de las siguientes personas:

- Alma Herrera Márquez
- Alfonso Hernández Téllez
- Antonio de Jesús Nájera Castellanos
- Blanca Estela Zardel Jacobo.
- Carmen Enedina Rodríguez Armenta
- Clara Toxqui Teutle
- David Hernández San Juan
- Deyanira González Vilchis
- Elizabeth Martínez Buenabad
- Elva Rivera Gómez.
- Eska Elena Solano Meneses.
- Esperanza Ignacio Felipe
- Francisco Miranda López
- Héctor Ramírez Del Razo
- Ignacio Flores Ruíz

- Jair de Jesús Ochoa Morales
- Javier Fernando Cuevas Ríos.
- Javier Mendoza Rojas
- José Aguirre Vázquez
- José Antonio Santiago Lastra
- José Manuel Jiménez García.
- Karla Mariana Escobar Magallanes.
- Luz María Nieto Caraveo
- Manuel Bolom Pale
- María del Carmen García Aguilar.
- María Elena Martínez Torres
- María Gabriela López Suárez
- María José Rhi Sausi Garavito
- Miguel Carrillo
- Minerva Yoimy Castañeda Seijas
- Patricia Montero Roa
- Paulo César Lugo Rincón
- Roberto Rodríguez Gómez
- Rodolfo Cruz Vadillo.
- Rodolfo Plinio Escobar Sandoval
- Rogelio Garza Rivera
- Ruth Salgado Arroyo
- Susana Natarén Antonio

ANEXO ÚNICO: ORIENTACIONES PARA LOS CRITERIOS TRANSVERSALES EN CADA UNO DE LOS ÁMBITOS DEL SEAES.

Anexo 1.1. Criterio de compromiso con la responsabilidad social

Orientaciones para la reflexión

Como punto de partida para la proponer algunas orientaciones para la reflexión sobre el criterio de compromiso con la responsabilidad social, es necesario recuperar los planteamientos de la PNEAES:

> Se entiende como compromiso con la responsabilidad social la forma como la institución asume su responsabilidad y liderazgo social ante su propio contexto y las problemáticas más sensibles de las comunidades cercanas, con el propósito de contribuir a la conformación de una sociedad más justa, libre, incluyente y pacífica, así como al desarrollo sostenible y al cuidado del medio ambiente, en el ámbito local, regional y nacional; y a la preservación, enriquecimiento y difusión de los bienes y valores de las diversas culturas y con la internacionalización solidaria. La vinculación es la capacidad de responder a la sociedad en el marco de dicho compromiso a través de estrategias y acciones concretas en el ámbito de la docencia, la investigación y la vinculación.
>
> Tal como se asume en la PNEAES, desde una perspectiva crítica, la responsabilidad social en las instituciones de educación toma distancia de los enfoques administrativos o corporativos de la responsabilidad social, a los que cuestiona, entre otras cosas, por sus fundamentos conceptuales y por la forma como se reduce a un conjunto de estrategias de mercadotecnia, mejoramiento de imagen, minimización de riesgos o gestión de la reputación de empresas o de organizaciones.
>
> El compromiso con la responsabilidad social de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere discernimiento ético, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor capacidad de diálogo y articulación con los diversos actores de la sociedad para distinguir las problemáticas que los aquejan y actuar en consecuencia.
>
> La responsabilidad social tiene su fundamento en la urgencia de incorporar una perspectiva ético-social como marco de la toma de decisiones en todo el quehacer de la educación superior, de tal forma que los valores, principios y normas que las orienten sean objeto de reflexión crítica y deliberaciones colectivas. Requiere asumir que la misión fundamental de la educación superior es el servicio de la sociedad y su futuro sostenible, es decir, a la búsqueda del bienestar, de la equidad, de la justicia, de la paz, de la libertad y del cuidado del medio ambiente entre otros desafíos actuales. (CONACES, 2022: p. 55-56)

Tres aspectos clave pueden notarse en esta propuesta:

- El compromiso social exige asumir que la misión fundamental de la educación superior es el servicio de la sociedad y su futuro sostenible.
- La responsabilidad social se entiende como una perspectiva ética, crítica y social del quehacer y de la toma de decisiones de la institución.
- La evaluación de este criterio, entonces, se refiere a la comparación que se debe hacer en todos los ámbitos y niveles de la institución, entre lo que la institución realiza y lo que sociedad necesita y requiere.

La evaluación de este criterio se basaría en la forma como los actores y procesos institucionales definen e interpretan el contexto en que se insertan, para dar sentido a su quehacer. Esto significa que la evaluación debe tener en cuenta las problemáticas, las necesidades y las expectativas de las comunidades, grupos, actores en función de los territorios concretos donde se insertan y de los ámbitos (local, regional, nacional e internacional) de influencia que tienen. También debe comprender y discernir los procesos de construcción social que han producido las complejas situaciones actuales, así como las visiones y escenarios de futuro que guían las propuestas de cambio y transformación. Esta contextualización es multidimensional, pues abarca las esferas social, económica, política, cultural, ambiental; diversas formas de conocimiento y el diálogo de saberes; así como los desafíos de contribuir en la construcción de una sociedad más justa, libre, saludable, pacífica, equitativa y ambientalmente sostenible.

Los contextos complejos, acelerados e inciertos que caracterizan el mundo actual demandan de las IES un papel proactivo de liderazgos social a través de su quehacer formativo, de producción de conocimiento, así como de vinculación, de promoción de la cultura y de comunicación. Constantemente, en diversos foros, a través de numerosas agencias, desde diversos espacios nacionales e internacionales, se exige a la educación superior contribuir en forma más decidida, comprometida y activa para resolver graves problemáticas como la pobreza; la inequidad de género y de los grupos vulnerables; la desigualdad sistémica; el trabajo precario; la violencia y la inseguridad; la fragilidad de las democracias; la crisis climática, la pérdida de la biodiversidad y la escasez de agua limpia en muchas regiones; entre muchos otros desafíos.

La diversidad de respuestas de las IES frente a la pandemia de Covid-19 es un claro ejemplo de cómo se ponen en juego las capacidades de las IES frente a las necesidades de la sociedad y al mismo tiempo, de los retos que aún es necesario atender. Las experiencias y lecciones que dejó a las IES son muy ilustrativas de este doble escenario. Por un lado, según la ANUIES (2023), la emergencia sanitaria resaltó “la importancia de tomar decisiones de manera proactiva, responsable y rápida” así como la habilidad para modificar los procesos académicos y de gestión, abriendo múltiples oportunidades para la innovación; por otro lado, la pandemia también mostró problemas y exacerbó desigualdades.

A partir de los aprendizajes que dejó la pandemia se puede concluir, entre muchas otras cosas que “es necesario que las IES cobren mayor conciencia sobre los impactos de la turbulencia del entorno, estudien los procesos de

transformación social y adviertan como esta dinámica puede afectar el quehacer de cada institución" (p. 119).

En los ámbitos de la formación de los estudiantes y de los programas educativos, el compromiso con la responsabilidad social se expresa en la medida con que las IES asumen el desarrollo humano integral del estudiante que plantea el Artículo 7 de la LGES, y específicamente sus fracciones I, IV y VII, en sus programas formativos, es decir, en las estrategias que despliegan para garantizar que sus estudiantes desarrollen saberes y capacidades que les permitan contribuir en:

> "I. La formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la conciencia histórica, el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios para transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político;" (…)
>
> IV. El fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana para prevenir y erradicar la corrupción, a través del fomento de los valores como la honestidad, la integridad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, la gratitud y la participación democrática, entre otros, así como favorecer la generación de capacidades productivas e innovadoras y fomentar una justa distribución del ingreso;" (…)
>
> VII. El respeto y cuidado del medio ambiente, con la constante orientación hacia la sostenibilidad, con el fin de comprender y asimilar la interrelación de la naturaleza con los temas sociales y económicos, para garantizar su preservación y promover estilos de vida sustentables"

En ese papel formativo, el servicio social se plantea en la LGES (Artículo 6, fracción XIV) como una actividad "que desarrolla en las y los estudiantes de educación superior una conciencia de solidaridad y compromiso con la sociedad".

El criterio de compromiso con la responsabilidad social también abarca los procesos, mecanismos y temas mediante los cuales la docencia, la investigación, la promoción de la cultura y la gestión se vinculan con la comunidad, entendida desde una perspectiva territorial, así como con la sociedad en general.

Esta vinculación no se concibe como una relación unilateral, vertical, asistencialista o de mero acercamiento con fines de indagación o planeación académica, sino como un conjunto de prácticas sistemáticas y orgánicas que forman parte de todas las funciones de la institución, en constante mejoramiento y orientadas por mecanismos de diálogo horizontal, participativo y crítico, donde se generan procesos comunicativos enriquecedores, fuente de procesos de cambio y transformación, para todos los actores académicos y sociales, donde hay una colaboración genuina con

las comunidades locales, desde un enfoque territorial. Lo anterior implica, por ejemplo, que la investigación asuma paradigmas y enfoques diferentes desde sus propósitos hasta la forma como procesa sus resultados, incluyendo sus metodologías de trabajo.

La magnitud del cambio queda reflejada en la visión que propuso la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior que se llevó a cabo en 2022:

> "En resumen, la UNESCO considera hoy en día que la educación superior es parte integrante del derecho a la educación y un bien público. Este carácter de bien público se traduce en que las IES cumplan sus tres misiones -producir conocimientos pertinentes, formar profesionales completos y comportarse con responsabilidad social- y sostengan principios y valores democráticos. Las IES deben convertirse en un sistema integrado en el que su diversidad contribuya a crear itinerarios diferentes y flexibles para los jóvenes y los adultos sin reforzar nichos cerrados de desigualdad de oportunidades. Para ello, las IES deben trascender las fronteras disciplinarias, profesionales, epistémicas, reputacionales e institucionales. El objetivo es enriquecer las oportunidades educativas, fomentar la excelencia profesional en cualquier campo y cultivar ciudadanos plenos comprometidos con la justicia social y la sostenibilidad." (UNESCO, 2022, p. 22)

Finalmente, cabe señalar que este criterio comparte rasgos con todos los demás criterios, especialmente con los de equidad social y de género, de inclusión, de innovación social y de interculturalidad principalmente; pero se parte de la premisa de que estos tres se refieren a aspectos más específicos. Los criterios de excelencia y vanguardia se entretejen con este en la medida que se enfocan también a atender desafíos sociales.

Referencias:

CONACES (2022). Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. México. Disponible en: https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/politica_nacional.pdf

LGES (2021). Ley General de Educación Superior. Congreso de la Unión. México.

SEP-ANUIES (2023). La responsabilidad social de las instituciones de educación superior mexicanas durante la pandemia por Covid-19. Secretaría de Educación Pública, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: https://web.anuies.mx/libro-responsabilidad-social

UNESCO (2022). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Hoja de ruta propuesta para la 3ª. Conferencia Mundial de Educación Superior. Disponible en: https://cdn.eventscase.com/www.whec2022.org/uploads/users/699058/uploads/6be1788a20aecc20c5468118ef386ed5f0271e46d0298d778d4c1ca2b235400e7d52e159117000427c73517b38607ed00208.62833bc1b5d6a.pdf

Orientaciones sobre la evaluación y los indicadores

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		**Orientaciones para el diseño de indicadores**	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
Formación profesional. • Fundamentación del perfil de egreso en términos de los desafíos presentes y futuros del contexto cultural, social, profesional, científico-tecnológico, productivo y ambiental que se deben atender. • Diseño de los rasgos del perfil de egreso, incluyendo su congruencia con la normativa aplicable en materia de cualificaciones. • Experiencias y ambientes de enseñanza y aprendizaje donde se consolida el perfil de egreso en las etapas finales de la formación profesional. • Estrategias y resultados de la evaluación de los aprendizajes significativos que reflejan los logros del perfil de egreso.	• ¿Hacia qué contribuciones sociales se orienta la formación que ofrece el programa educativo, en el marco de la misión institucional? ¿cómo se espera que los egresados contribuyan al cambio social y a la preservación de la riqueza cultural y ambiental?. Por ejemplo ¿a un futuro sostenible? • ¿Qué rasgos formativos o capacidades específicas se espera desarrollar en los egresados para lograrlo? ¿el perfil de egreso prevé, por ejemplo, desarrollar su compromiso ético, pensamiento crítico, visión prospectiva, y otras capacidades profesionales necesarias para contribuir a la construcción de un futuro sostenible, es decir, a la búsqueda del bienestar, la equidad, la justicia, la paz, la libertad y el cuidado del medio ambiente? • ¿A través de qué experiencias de aprendizaje, y enseñanza se consolidan los rasgos o las capacidades esperadas en las etapas finales de la formación profesional? ¿cómo se evalúan estos aprendizajes?	• Fundamentación de perfiles de egreso de programas educativos que han incorporado formalmente el criterio de compromiso con la responsabilidad social, así como los rasgos descritos en él. • Investigaciones o estudios sistemáticos sobre los logros de los estudiantes en la adquisición de los rasgos previstos en los perfiles de egreso para este criterio. • Buenas prácticas de experiencias de aprendizaje in situ o terminales, tales como cursos integradores, servicio social, proyectos de vinculación, entre otros, orientados a reforzar el logro de los rasgos de compromiso social en los perfiles de egreso. • Investigaciones o estudios del compromiso con la responsabilidad social de los egresados del programa educativo.	• Número de programas educativos cuyo perfil de egreso incorpora rasgos del compromiso con la responsabilidad social. • Número de programas educativos que evalúa sistemáticamente los aprendizajes relacionados con este criterio. • Número de estudiantes egresados por generación que demostraron haber adquirido aprendizajes relacionados con este criterio.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Impactos de los egresados en su contexto, incluyendo estudios donde se documenten sus trayectorias profesionales, sus contribuciones sociales, innovaciones científicas y tecnológicas, entre otros.	• ¿Cuáles han sido los resultados de la evaluación de los rasgos o capacidades del perfil de egreso cuando egresan los estudiantes, en términos teórico/prácticos? ¿algunos rasgos se desarrollan más que otros? ¿todos los egresados alcanzan resultados similares? • ¿La formación de los estudiantes logra desarrollar su compromiso ético y profesional con la sociedad y con un futuro sostenible, con la búsqueda del bienestar, la equidad, la justicia, la paz, la libertad y el cuidado del medio ambiente en su propio contexto? ¿Cómo se evalúa y cuáles han sido los resultados? • ¿Qué impactos han tenido los egresados en su campo profesional? ¿y en la sociedad?		
Profesionalización de la docencia. • Fundamentación de la estrategia de profesionalización docente, por ejemplo, en función de la evolución de los saberes pedagógicos, de los retos presentes y futuros de la enseñanza, y de las necesidades específicas	• ¿Qué visión tiene la institución del compromiso con la responsabilidad social que tienen los docentes en el marco de la misión, de los principios y las funciones institucionales? ¿Qué visión tiene este este programa en particular? • ¿Qué características específicas deben poseer los académicos para una docencia orientada por la responsabilidad social? • ¿Qué mecanismos de formación docente, incentivos, espacios de	• Buenas prácticas de experiencias de profesionalización docente orientadas al compromiso con la responsabilidad social. • Análisis de sus mecanismos para contratación en el ingreso, promoción y permanencia • Análisis de experiencias de formación continua de profesores que han	• Número de programas de formación continua de profesores que logran reforzar el compromiso con la responsabilidad social. • Número de profesores que incorporan en sus actividades docentes enfoques pedagógicos y contenidos situados y contextualizados relacionados con las

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
de la formación de los estudiantes. • Diseño de las estrategias de profesionalización docente, en cuanto a procesos formativos; impulso al trabajo colegiado y a la práctica reflexiva; apoyo para la sistematización y comunicación de saberes pedagógicos; sistemas diversificados de evaluación del aprendizaje, reconocimiento, promoción y estímulos equitativos; procesos de innovación pedagógica; mejoramiento de las condiciones de trabajo; entre otros. • Las condiciones de trabajo de los profesores, las formas de organización del trabajo docente, los procesos colegiados de producción didáctica y de seguimiento pedagógico. • Logros y buenas prácticas de la	colaboración, condiciones de trabajo, entre otros, incluye su estrategia de profesionalización para acercarse a la visión y a las características señaladas? • ¿Las estrategias de formación continua de los profesores incorporan enfoques pedagógicos innovadores que los preparen para promover aprendizajes situados y contextualizados en los estudiantes a través de casos, problemas y proyectos relacionados con las comunidades del contexto institucional o de los ámbitos local, regional y nacional? • ¿Cómo se llevan a cabo los procesos previstos? ¿en qué grado el programa incide en ellos? ¿existen espacios de deliberación colegiada para la evaluación formativa y entre pares? • ¿Los sistemas de promoción y estímulo, así como los de evaluación del desempeño, reconocen y promueven la utilización de dichos enfoques? • ¿Cuáles han sido los resultados del fortalecimiento de las capacidades docentes orientadas al compromiso social? • ¿Qué espacios existen para el diálogo entre maestros y los diversos	promovido y logrado reforzar el compromiso con la responsabilidad social. • Análisis de los sistemas de reconocimiento, promoción, estímulo y evaluación que han promovido y logrado reforzar el compromiso con la responsabilidad social. • Portafolios de proyectos desarrollados por maestros y estudiantes con enfoque de responsabilidad social concluidos y en proceso. • Productos de reflexiones colectivas del profesorado sobre el compromiso con la responsabilidad social de la institución o de programas específicos.	comunidades y problemáticas del contexto institucional o de los ámbitos local, regional y nacional. • Número de profesores del programa educativo que coordinan proyectos de vinculación con organizaciones sociales, instituciones gubernamentales y otros actores para atender problemáticas y desafíos sociales. • Número acciones de profesionalización donde se busca fortalecer las prácticas de enseñanza contextualizadas y sensibles a las necesidades sociales actores para atender problemáticas y desafíos sociales. • Número de investigaciones sobre el compromiso con la responsabilidad social en la docencia de la educación superior o de la institución

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
profesionalización docente, individuales y colectivos, tales como investigación educativa, producción de recursos educativos, proyectos de innovación, entre otros. • Impactos de la profesionalización docente en el aprendizaje y la enseñanza, así como la vinculación de la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje con la sociedad, la realización de proyectos de cooperación con niveles educativos previos, entre otros.	actores sociales, así como con los niveles educativos previos, con el propósito de enriquecer la reflexión sobre dichos enfoques pedagógicos? • ¿Qué impacto ha tenido dicha estrategia en la docencia?		desarrolladas por profesores.
Programas educativos de licenciatura y TSU • Fundamentación curricular y del programa: contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas actuales a que debe responder el programa así como los retos futuros que es posible prever.	• ¿Qué problemáticas y desafíos sociales se han detectado en el área de influencia territorial del programa ? ¿a qué sectores o actores sociales corresponden? ¿a qué campos profesionales y de conocimiento se refieren? • ¿El diseño y funcionamiento de los currículos profesionales incorporan en forma gradual, integrada y transversal los aprendizajes que desarrollan las capacidades de pensamiento crítico, de	• Estudios sobre la problemática y los desafíos sociales de la entidad federativa o región específica formulados para la contextualización del programa educativo. • Análisis de casos de currículos de la profesión que incorporan en forma integrada y transversal el compromiso con la responsabilidad social.	• Cursos que incorporan en forma gradual, transversal e integrada, por ejemplo, el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, de responsabilidad ciudadana y de participación democrática, orientadas hacia el fortalecimiento del tejido comunitario, la

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***

• Normativa y diseño curricular específico, incluyendo la gradualidad, integralidad y transversalidad de los aprendizajes esperados, así como de las estrategias definidas para lograrlos.
• Procesos educativos y análisis de los factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes:
  • Profesorado: suficiencia, formación y capacidades docentes, así como la incidencia de las estrategias de profesionalización docente.
  • Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación.
  • Infraestructura y equipamiento.
  • Liderazgo y gestión.
	responsabilidad ciudadana y de participación democrática, orientadas hacia el fortalecimiento del tejido comunitario, la convivencia armónica y la transformación social?
	• ¿El currículum del programa prevé los aprendizajes necesarios sobre las problemáticas y desafíos sociales en el área de influencia territorial y el campo profesional del programa? ¿el programa cuenta con los enfoques pedagógicos necesarios para favorecer dichos aprendizajes y la vinculación con las comunidades y con diversos actores sociales? Por ejemplo: enfoques pedagógicos situados, problematizadores, críticos, entre otros.
	• ¿Los cursos incluyen experiencias situadas en su propio contexto regional que les permita comprender críticamente la realidad histórico-social, desde la perspectiva del territorio, así como reconocer los desafíos que dicha realidad implica para su profesión y para su papel ciudadano, por ejemplo, en cuanto al desarrollo sostenible?
	• ¿Los estudiantes participan en proyectos de colaboración con organizaciones sociales, instituciones gubernamentales y
		• Análisis de experiencias formativas con enfoque situado enfoques y contenidos relacionados con este criterio en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
		• Buenas prácticas de experiencias formativas que atienden problemáticas y desafíos sociales en colaboración con actores sociales externos .
		• Análisis de casos de contribución social del programa en las comunidades o en el ámbito local, regional o nacional.
		• Buenas prácticas de servicio social que contribuyen a desarrollar la solidaridad y compromiso social.
		• Análisis de casos de estrategias de comunicación y difusión sobre las experiencias de compromiso con la responsabilidad social del programa.
		• Diagnósticos o recuentos sobre los aportes o contribuciones del
			convivencia armónica y la transformación social.
			• Número de cursos del plan de estudios que formalmente prevén los enfoques y contenidos sobre el compromiso con la responsabilidad social en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
			• Número de proyectos de vinculación del programa educativo que abordan temas de relevancia social.
			• Número de profesores y estudiantes del programa educativo que colaboran con organizaciones sociales, instituciones gubernamentales y otros actores para desarrollar proyectos orientados a problemáticas o desafíos sociales.
			• Número de estudiantes del programa educativo que realizan un servicio social que contribuye a desarrollar su solidaridad

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Servicios escolares, académicos y generales. • Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado. • Análisis cuantitativo de los principales indicadores • Análisis cualitativo a profundidad. • Estrategias de apoyo a los estudiantes. • Impactos del programa en su contexto.	otros actores para comprender y atender las problemáticas y desafíos detectados? • ¿Los estudiantes alcanzan los aprendizajes previstos sobre este criterio tal como está previsto en los programas de los cursos y a lo largo del plan de estudios? ¿Qué problemas y desafíos se han identificado y qué acciones se han emprendido? • ¿Se cuenta con las condiciones de operación necesarias para ello, es decir, equipamiento, infraestructura, servicios de información, apoyo, entre otros para lograr el perfil de egreso y los aprendizajes previstos en el currículum? • ¿Qué beneficios o cambios han producido los proyectos mencionados en las comunidades, organizaciones o instituciones externas? • ¿Cómo ha contribuido el programa a la sostenibilidad social, económica, política y ambiental de su área de influencia? • ¿Qué mejoras es necesario introducir? ¿cuáles serían las metas y acciones en cada una de ellas?	programa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.	y compromiso con la sociedad. • Número de egresados del programa educativo que han desarrollado tesis en temas de relevancia social con propuestas para la solución de problemas específicos. • Número de tesis, reportes de servicio social u otros productos de titulación que incluyen colaboraciones con actores sociales externos para desarrollar proyectos desde un enfoque colaborativo, de diálogo de saberes o similar. • Número de productos y recursos multimedia para la comunicación y difusión de las experiencias de innovación social .Número de elementos curriculares a través de los cuales se promueve la vinculación, sensibilización, identificación y atención de necesidades sociales.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
			• Número de acciones formativas a través de las cuales promueve el compromiso con la responsabilidad social (Programas, proyectos, cursos, trayectos formativos, prácticas de enseñanza)
Programas de investigación y posgrado. • Fundamentación curricular del programa de posgrado y fundamentación del programa de investigación: contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas y necesidades actuales a que debe responder el programa así como los retos futuros que es posible prever. • Normativa, diseño curricular del posgrado, diseño del programa y de los proyectos de investigación. • Procesos educativos y de investigación,	• ¿Qué problemáticas y desafíos sociales se han detectado en el área de influencia territorial del posgrado o del programa de investigación? ¿a qué sectores o actores sociales corresponden? ¿a qué campos de conocimiento se refieren? ¿cómo contribuyen al desarrollo sostenible? • ¿El currículum del programa prevé los aprendizajes necesarios sobre las problemáticas y desafíos sociales en el área de influencia territorial del programa? ¿el programa cuenta con los enfoques pedagógicos necesarios para favorecer dichos aprendizajes y la vinculación con comunidades y diversos actores sociales? Por ejemplo: enfoques situados, problematizadores, críticos, entre otros. • ¿Se cuenta con las condiciones de operación necesarias para ello, es decir, equipamiento, infraestructura, servicios de información, apoyo,	• Estudios sobre la problemática y los desafíos sociales de la entidad federativa o región específica formulados por programas de investigación y posgrado. • Análisis de la contribución e impacto de la investigación o de los posgrados a las problemáticas y desafíos sociales. • Análisis de casos de currículos de posgrado que incorporan en forma integrada y transversal el compromiso con la responsabilidad social. • Análisis de experiencias formativas con enfoque situado. • Portafolios de tesis de posgrado y proyectos de investigación con enfoque	• Cursos que incorporan en forma gradual, transversal e integrada el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, de responsabilidad ciudadana y de participación democrática, orientadas hacia el fortalecimiento del tejido comunitario, la convivencia armónica y la transformación social. • Número de proyectos de investigación que abordan temas de relevancia social, que tienen metodologías participativas y colaborativas con las comunidades. • Número de investigadores que

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
condiciones de operación, factores que inciden en los aprendizajes; articulación de la investigación y el posgrado. • Profesorado: suficiencia, formación y capacidades, así como incidencia de las estrategias de profesionalización docente en posgrado. • Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación. • Infraestructura y equipamiento. • Liderazgo y gestión. • Servicios escolares, académicos y generales. • Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado. • Análisis cuantitativo de los principales indicadores • Análisis cualitativo a profundidad.	entre otros para lograr el perfil de egreso y los aprendizajes previstos en el currículum del posgrado? • ¿Los proyectos de investigación y de tesis de posgrado abordan temas y problemáticas de relevancia social en el contexto de la institución? ¿Cuáles han sido sus resultados e impactos? • ¿Los investigadores y los estudiantes de posgrado colaboran con organizaciones sociales, instituciones gubernamentales y otros actores para desarrollar proyectos de generación de conocimiento para contribuir a comprender y atender las problemáticas y desafíos detectados desde un enfoque colaborativo, de diálogo de saberes o similares? ¿cómo se evalúan? ¿existen brechas, rezagos? ¿por qué? • ¿Qué beneficios o cambios han producido los proyectos mencionados en las comunidades, organizaciones o instituciones externas? • ¿Cómo contribuyen las tesis de posgrado a las problemáticas y desafíos sociales identificados? • ¿Cómo contribuyen los proyectos de investigación y las tesis de posgrado	de responsabilidad social concluidos y en proceso . • Buenas prácticas de experiencias formativas que atienden problemáticas y desafíos sociales en colaboración con actores sociales externos . • Análisis de casos de la contribución social e impacto de la investigación o de los posgrados en las comunidades o en el ámbito local, regional o nacional. • Análisis de casos de estrategias de comunicación y difusión sobre las experiencias de compromiso con la responsabilidad social de la investigación y el posgrado. • Diagnósticos o recuentos sobre los aportes o contribuciones de los programas de posgrado e investigación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.	colaboran con organizaciones sociales, instituciones gubernamentales y otros actores para desarrollar proyectos de innovación social. • Número de publicaciones especializadas sobre innovación social . • Número de egresados del programa de posgrado que han desarrollado tesis en temas de relevancia social con propuestas para la solución de problemas específicos. • Número de tesis de posgrado que incluyen colaboraciones con actores sociales externos para desarrollar proyectos de innovación social . • Número de productos y recursos multimedia para la comunicación y difusión de las experiencias de innovación social .

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Estrategias de apoyo a los estudiantes. • Logros e impactos del programa de posgrado y de investigación en su contexto.	a la sostenibilidad social, económica, política y ambiental?		• Número de acciones realizadas a través de las cuales se promueve la vinculación, sensibilización, identificación y generación de propuestas responsables para la atención de las necesidades sociales.
Institución/plantel (funciones docencia, investigación, vinculación y gestión según corresponda a la misión institucional). • Contexto institucional, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, los cambios en los paradigmas y campos del conocimiento, así como las visiones de futuros alternativos y sostenibles que aspira a construir. • Misión institucional, la prospectiva y escenarios de futuro, los objetivos estratégicos (de la docencia, investigación, vinculación y gestión), los planes y programas de	• ¿Qué análisis ha realizado la institución sobre las problemáticas y desafíos sociales de su área de influencia territorial y de su contexto regional, nacional y mundial? ¿Qué visión tiene de su compromiso ante dichas problemáticas y desafíos? • ¿Cómo se plantea el compromiso con la responsabilidad social de la institución en su misión, visión, políticas y planes de desarrollo? • ¿Con qué estrategias específicas la institución promueve el compromiso con la responsabilidad social? ¿Cuál ha sido el alcance de su aplicación? • ¿La institución mantiene espacios de vinculación y diálogo abiertos entre su comunidad y los diversos actores sociales para reflexionar críticamente sobre lo que se espera de sus fines y funciones? ¿Qué cambios han implicado estos diálogos al interior de la institución?	• Estudios para la contextualización de los planes, funciones y programas institucionales con enfoques colaborativos y en diálogo con actores sociales y comunidades. • Estudios para la conceptualización del compromiso con la responsabilidad social en instituciones específicas. • Buenas prácticas de estrategias institucionales de impulso a la ética e integridad académica, cultura de paz, gobierno abierto, transparencia, desarrollo de capacidades socioemocionales, entre otros desafíos actuales. • Análisis del criterio de compromiso con la	Además de la integración a nivel institucional de los indicadores anteriores, en el ámbito institucional se integrarán los siguientes indicadores, se podrían calcular los siguientes: • Número de programas educativos que cuentan con un diseño curricular que incorpora en forma gradual, transversal e integrada el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, de responsabilidad ciudadana y de participación democrática, orientadas hacia el fortalecimiento del tejido comunitario, la convivencia armónica y la transformación social.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
desarrollo, los modelos (educativo, académico, organizacional, etc.) y la normativa. • Condiciones de operación, los procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas. • Logros, resultados e impactos en el ámbito institucional en función de los objetivos y metas establecidas, así como de los recursos invertidos.	• ¿Qué resultados se han tenido al interior de la institución en los ámbitos de la formación profesional; de la profesionalización de la docencia; de los programas de licenciatura y TSU; de los programas de investigación y posgrado; así como en general en las funciones de docencia, investigación, vinculación y gestión? ¿existen avances, brechas, casos destacados, desafíos, entre otros? • ¿La institución tiene proyectos culturales y de comunicación que abran espacios a la sociedad y permitan la expresión de voces diversas y representativas de diferentes actores sociales? • ¿La institución contribuye de forma significativa a la sostenibilidad, al buen vivir /o al desarrollo sostenible y al cuidado del medio ambiente, en el ámbito local, regional, nacional y planetario? • ¿La institución contribuye a la preservación, enriquecimiento y difusión de los bienes y valores de las diversas culturas de su contexto? ¿Cómo se evalúa y cuáles han sido los resultados?	responsabilidad social en los modelos educativos, académicos, organizacionales, de vinculación, entre otros, de carácter institucional, que incorporen el criterio de compromiso con la responsabilidad social y de su impacto en los programas educativos y en el contexto. • Sistematización de experiencias de vinculación y responsabilidad social a lo largo del tiempo en una institución educativa. • Investigaciones y estudios del impacto de instituciones de educación superior específicas en problemáticas o desafíos sociales específicos, por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 en el ámbito de influencia de la institución. • Buenas prácticas de participación social y comunicación aprovechando los medios digitales.	• Número de proyectos de vinculación desarrollados por la institución orientados a la atención de problemáticas sociales relevantes. • Número de proyectos de producción, comunicación y diálogo cultural que abordan temas de relevancia social. • Número de personas en la institución que han mejorado sus capacidades para coordinar proyectos relacionados con el compromiso con la responsabilidad social, distribuidos por función y por dependencias. • Número de actores sociales beneficiados con los proyectos de vinculación. • Número de proyectos y acciones desarrolladas para contribuir a los ODS de la Agenda 2030. • Número de acciones de gestión a través de las cuales promueve la

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
			vinculación con los actores sociales e instituciones para la atención de las necesidades sociales
Sistemas estatales, subsistemas y sistema. • Contexto, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, así como visiones de futuro que aspira a construir. • Planes, objetivos estratégicos, políticas, programas y estrategias hacia la educación superior. • Procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas. • Logros, resultados e impactos en función de los objetivos y metas establecidas, así como de los recursos invertidos.	• ¿Qué análisis ha realizado el sistema estatal, el subsistema o el sistema nacional sobre las problemáticas y desafíos sociales más relevantes que debe atender la educación superior? • ¿Qué visión tiene el sistema estatal, el subsistema, el sistema en su conjunto, de su compromiso ante dichas problemáticas y desafíos? • ¿Con qué políticas y estrategias el sistema estatal, subsistema o sistema nacional promueve el compromiso con la responsabilidad social en las IES? ¿Cuál ha sido el alcance de su aplicación, resultados e impacto considerando como referentes el Programa Estatal de Educación Superior, el Plan de Desarrollo Estatal, el Programa Nacional de Educación Superior, el Programa Sectorial de Educación y el Plan Nacional de Desarrollo? • A la luz de los reportes de autoevaluación de las IES ¿Cuál es el avance que se tiene en el sistema o subsistema en cuanto al compromiso son la responsabilidad social?	• A nivel estatal, de subsistema y nacional se realizaría un análisis de contenido de los indicadores cualitativos incluidos en las autoevaluaciones institucionales, a partir del cual sería posible obtener lo siguiente: • Identificación de buenas prácticas en las instituciones de educación superior orientadas por el criterio de compromiso con la responsabilidad social. • Análisis de metodologías, enfoques de la autoevaluación institucional del criterio de compromiso con la responsabilidad social. • Análisis de resultados generales de la autoevaluación institucional del criterio de compromiso con la responsabilidad social.	A nivel estatal, de subsistema y nacional, se utilizarán los indicadores que sistematiza el formato 911, así como los que forman parte del seguimiento del Programa Estatal de Educación Superior, del Plan de Desarrollo Estatal, del Programa Nacional de Educación Superior, del Programa Sectorial de Educación y del Plan Nacional de Desarrollo. Además se sistematizarán los indicadores básicos del SEAES.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
	• ¿Cómo contribuye el sistema o subsistema a la sostenibilidad social, económica, política y ambiental de su contexto, por ejemplo, a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030? • ¿Qué impactos ha tenido el sistema estatal, susbsistema o sistema nacional en las problemáticas o desafíos sociales identificados?		
* Se alude a "número de" como punto de partida para la construcción de indicadores, ya que estos se diseñan una vez que se tiene un referente específico como punto de comparación en función de una meta o de una situación deseable marcada por la propia institución o programa educativo. De esta forma, el indicador final en realidad puede tratarse de un porcentaje o de un índice compuesto por varias mediciones combinadas, según las necesidades de cada institución.			

Anexo 1.2. Criterio de equidad social y de género.

Orientaciones para la reflexión

Equidad social

Conceptualización

La equidad social llama a una mirada justa y relacionada con la aplicación de los derechos y obligaciones de las personas, en consideración con su diversidad, ya sea por género, identidad sexual, edad, discapacidad, alta capacidad, origen étnico, condición económica o social, que asegure su inclusión en todos los aspectos. La existencia de desigualdad estructural, discriminación, violencia, etc. permite pensar la necesidad de propuestas como la de equidad social; que afecta a la falta de acceso de las personas a derechos fundamentales como la educación. Es por ello que la estrategia para alcanzar dicha equidad social y la base fundamental para el logro de la inclusión es la Accesibilidad Universal, si bien se asocia a los espacios y entornos físicos, también refiere al goce de derechos que garanticen para la totalidad de las personas, una vida independiente y participativa. La falta de accesibilidad se encuentra relacionada con el ejercicio de derechos y cumplimiento de obligaciones. De ello se deduce que la Accesibilidad Universal requiere un espectro de amplia perspectiva ética de los tres ejes estructurales: el material, el comunicacional y el educativo. Así se comprende una infraestructura mucho más amplia, que abordan y renuevan las posiciones, actitudinales con la intención de derrumbar los prejuicios y discriminación arraigados.

El derecho a la educación es un derecho inalienable para todos los seres humanos, reconocido por el Estado y, por tanto, sujeto de obligaciones. Su respeto y vigilancia resulta imprescindible para el logro del desarrollo integral de todas las personas, así como para evitar cualquier tipo de discriminación, de ahí que la Declaratoria de los Derechos Humanos venga acompañada con medidas que aseguren su cumplimiento, como constante vigilancia de las instituciones hacia el cumplimiento de las condiciones necesarias requeridas. El derecho a la educación tiene como principal antecedente la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta Declaratoria internacional es secundada por otros tratados que enmarcan la Educación como eje fundamental para el desarrollo de las naciones.

Marco normativo de referencia

La educación es un derecho universal y, como tal, no tendría que negarse a ninguna persona el ejercerlo, tal como establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) en el artículo 26 “Toda persona tiene derecho a la educación” y en el caso de la educación superior el acceso será igual para todos, en función de los méritos respectivos. En México existen diversos procesos de selección que las IES plantean para el ingreso a sus diversos programas educativos: desde exámenes de selección, colegiaturas, entrega de documentos de manera física y/o electrónica, entrevistas e incluso exámenes psicométricos y/o médicos. Algunos de estos “méritos” pueden

discriminar a las personas que se interesan en continuar su formación profesional. En su artículo 7°, la Declaración plantea que todas las personas son iguales ante la ley y, por tal razón, todos tienen derecho a igual protección contra cualquier forma de discriminación y contra cualquier hecho que provoque o incite a la discriminación. El artículo 3° de la Constitución Política establece "Toda persona tiene derecho a la educación" y establece que corresponderá al Estado impartir y garantizar la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. Con respecto a la educación superior se establece que su obligatoriedad corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas (Cámara de Diputados del H. Congreso De La Unión, 2022). También se plantea que la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.

Por su parte, la Ley General de Educación tiene por objeto concretar y regular este derecho, en su artículo 5°, señala que: El Estado ofrecerá a las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, así como de acceso, tránsito, permanencia, avance académico y, en su caso, egreso oportuno en el Sistema Educativo Nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las instituciones educativas con base en las disposiciones aplicables (Congreso de la Unión, 1993, pág. 2).

Igualmente, el artículo 16 de la señalada ley (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021) establece que la educación que imparta el Estado será humanista, equitativa e inclusiva. Se asegura también que de ninguna manera se discriminará a algún estudiante por discapacidad o por alguna otra condición que se derive de su individualidad y será responsabilidad del Estado garantizar el cumplimiento de la no discriminación. Cuando se exponen las obligaciones con respecto a la educación superior, el artículo 47 determina que las autoridades educativas implementarán políticas, en el ámbito de su competencia, para promover la inclusión, continuidad y egreso oportuno de los estudiantes inscritos en este nivel educativo. Además, diseñarán medidas para mejorar el ingreso y permanencia, así como estrategias de apoyo académico y económico congruentes con las necesidades de la población estudiantil.

Perfiles

La concepción de la vulnerabilidad social ha evolucionado a lo largo de la historia, si antes se consideraba como parte intrínseca de los grupos sociales, en la actualidad, se considera como una problemática producto de la injusticia social. Efectivamente, la nueva concepción de la vulnerabilidad no se encuentra intrínsecamente en el individuo sino como producto del contexto social en el que reside cualquier persona, con base en esta afirmación, la vulnerabilidad del estudiantado se encuentra en la injusticia social que es producto del propio diseño social (Jiménez, Fardella, & Chávez, 2018). La injusticia social se entiende como la falta de oportunidades para

aquellos grupos sociales que no tienen acceso a servicios básicos y/o educativos derivado a la pertenencia de algún grupo indígena, condición de migrantes, razón de género o discapacidad, es decir, se entiende como la apertura de oportunidades de desarrollo para todas las poblaciones independientemente de su contexto social (Sánchez & Egea, 2011).

En el ámbito educativo surge la denominada vulnerabilidad educativa, se puede definir como el conjunto de condiciones económicas y sociales que debilitan el proceso de desarrollo académico de algún estudiante (Palmeros & García, 2017). Derivado de esto se han identificado algunas poblaciones estudiantiles que carecen de oportunidades educativas como son los estudiantes indígenas, con discapacidad, con altas capacidades, con escasos recursos económicos, madre o padre de familia y mujeres embarazadas las cuales se exponen en los siguientes apartados.

1. Estudiantes con discapacidad

El o la estudiante con discapacidad según el modelo social se entiende como aquella persona que no puede desarrollarse académicamente por enfrentarse con una o más barreras existentes en la institución educativa (Pérez , 2016), derivada de algunos factores: Infraestructura arquitectónica, accesibilidad informática, ausencia de estatutos que faciliten el ingreso, permanencia y egreso del estudiantado con discapacidad, falta de formación del profesorado en procesos de inclusión, ausencia de ajustes razonables en los procesos de enseñanza-aprendizaje, trámites administrativos, ausencias de intérpretes de Lengua de Señas Mexicana (LSM), falta de materiales para estudiantes con discapacidad visual, acceso a becas, seguridad social, entre otros.

2. Estudiantes con altas capacidades

Los y las estudiantes con altas capacidades se pueden definir como aquellas que poseen una capacidad intelectual y un conjunto de características propias que se posicionan por arriba de la media (Covarrubias, 2019) esta favorece más a la apertura de aceptación de cada persona desde el enfoque de la inclusión se establecen que la participación puede estar limitada por algunos factores: Falta de formación por parte de la planta docente, ausencia de programas que permitan la profundización académica, la identificación de estudiantes con altas capacidades, segregación del estudiantado, falta de incentivos económicos para el seguimiento del desarrollo académico, de formación académica extracurricular que el estudiantado pueda elegir, acceso a programas académicos para realizar intercambios a nacionales y/o internacionales, programas académicos sin flexibilidad curricular para adelantar procesos académicos, entre otros.

3. Estudiantes con escasos recursos económicos.

El o la estudiante con escasos recursos económicos en el ámbito superior se puede definir como aquella persona que no cuenta con el suficiente capital para seguir con su permanencia en la institución de educación superior (Correa, Mola, & Reyna, 2020), estos estudiantes requieren apoyos muy objetivos donde la finalidad es la obtención de recursos económicos que

permitan abastecer las necesidades para la permanencia en la institución educativa, para estas personas se les puede negar su participación mediante los siguientes factores: Falta de programas de becas estudiantiles, ausencia de flexibilidad para el pago de las cuotas escolares, solicitudes estandarizadas de materiales académicos con altos costos, falta de recursos tecnológicos de nuevas generaciones, ausencia de transportes en las localidades marginadas, diferenciación social, entre otros.

4. Estudiantes madres y padres de familia

La vulnerabilidad en esta comunidad estudiantil reside en la falta de flexibilidad para ausentarse en las sesiones de clase, esto según lo reportado en los estudios a madres y padres de familia que estudian en una IES. En efecto, las madres y padres de familia presentan dificultades en el contexto universitario derivadas a la falta de oportunidades para realizar sus actividades necesarias hacia sus hijos. Se requieren acciones efectivas con la finalidad de generar accesibilidad en el desarrollo académico (Huerta, 2019).

Existen ausencias en estudios hacia los padres de familia la mayoría se concentran en las mujeres madres de familia, no obstante, se requieren identificar cuáles son las necesidades de estas personas, sin embargo, en los estudios dirigidos a estudiantes mujeres informan que las estudiantes madres si cuentan con una red de apoyo existen mayores probabilidades de mantenerse en la IES a diferencia de aquellas que no tienen apoyo, como dificultades se tienen que son los recursos económicos y la falta de accesibilidad para la entrega de trabajos de manera tardía o presentar otras actividades escolares, así como la falta de apoyo por parte de familiares (Pérez, Rivera, Esquivel, Quevedo, & Torres, 2021) , por ello se sugiere tener en cuenta los siguientes factores: Identificación de estudiantes con hijos/hijas, flexibilidad por parte de docentes para permitir a las madres y padres de familia ausentarse o entrega de actividades tardías, horarios adecuados para cubrir las necesidades de sus hijos/as, oportunidad de adquirir becas estudiantiles o manutención, entre otros.

5. Personas embarazadas

Es importante mencionar el término “personas embarazadas” con diferencia a “madres embarazadas” esto derivado a la importancia de los derechos de las personas a su identidad, se entiende que hay hombres que pueden vivir un embarazo si así lo deciden, según la agenda de libertad de expresión de género. En cuanto a esta población de estudiantes se tienen como personas que están viviendo un proceso de máximo 9 meses donde están gestando a un ser humano (Papalia & Martorell, 2017). Derivado de su situación de vida requieren apoyos durante el proceso de embarazo, reportan la importancia de la flexibilidad para ausencias en clases por motivos de consultas médicas, flexibilidad en la entrega de trabajos, apoyos económicos y lactarios, esto con la finalidad de facilitar el desarrollo económico de esta población vulnerable por la falta de estas acciones efectivas (Rodríguez, Amador, Mimbrera, & Martínez, 2018).

Por ello para esta población estudiantil se tienen los siguientes factores: Falta de formación sobre esta población en docentes y comunidad académica institucional, falta de flexibilidad en la realización y entrega de actividades académicas, acceso a seguro médico gratuito, becas de manutención y/o estudiantiles, acceso a horarios pertinentes para el desarrollo de las clases, identificación y seguimiento académico y de salud, ausencias permisibles derivado de las consultas médicas o complicaciones con el proceso de embarazo, formación en temáticas de maternidad y desarrollo profesional.

6. Estudiantes migrantes y migrantes de retorno

La comunidad de estudiantes migrantes se subdivide en dos modalidades de migración: interna y internacional: la primera, consiste en aquellas personas que migran de una localidad a otra dentro de un mismo país; la segunda, se define como una persona que cambia su localidad de un país a otro. Sin embargo, en la migración internacional se tiene una situación donde las personas son obligadas o requieren regresar a sus países de origen, estas son conocidas como migrantes de retorno (La Serna, 2020). Los y las estudiantes migrantes internos tienen algunas limitantes, las principales devienen directamente del ámbito económico y las dificultades de movilidad y/o transporte (Peralta, 2017), no obstante, las necesidades de la comunidad estudiantil de migración de retorno tienen limitantes superiores: en primera instancia es la necesidad de reincorporarse a una nueva cultura, por ejemplo, la barrera de la lengua es uno de los principales factores restrictores en esta población, conforme a esta la mayoría de las IES de México tienen sus páginas y documentos únicamente en Español, es decir, una persona con otro idioma tiene un acceso limitado hacia el desarrollo académico profesional (Cortez, García, & Altamirano, 2015).

Algunos factores que pueden limitar a estudiantes en situación de migración son por ejemplo: el uso de un solo idioma en la descripción de los procesos institucionales; la identificación de estudiantes migrantes internos, internacionales y de retorno; dificultades en el acceso del estudiantado migrantes internos al contexto de la ciudad de nueva residencia, transporte público y los servicios básicos; dificultades en el acceso del estudiantado migrantes internacionales y de retorno a cursos intensivos de español; accesibilidad académica por parte de los docentes en la entrega de actividades académicas; formación de grupos académicos de estudiantes migrantes, atención y seguimiento en el ajuste escolar de estudiantes migrantes; apoyo en orientaciones académicas en los diferentes trámites y servicios que ofrece la IES.

7. Grupos LGBTIQ+

Son todas aquellas personas que se perciben como lesbiana, gay, bisexual, transgénero, intersexual, Queer, más (Naciones Unidas, 2022). La principal situación en las IES es la discriminación que deviene directamente por el profesorado (Espinoza & Rodríguez, 2020), según las experiencias de estudiantes miembros de algún grupo de esta denominación la principal barrera que surge con la mayoría de las instituciones es la falta de comprensión de la situación de vida o empatía para el trato ordinario

(Rodríguez & Facal, 2019), por ello la aceptación incondicional de la diversidad o expresión de género de cualquier estudiante es una necesidad latente que se requiere urgentemente como parte de las acciones efectivas por parte de las instituciones de educación superior (Cortazar, 2019).

Este grupo será abordado con mayor profundidad en el apartado "Equidad de Género".

Equidad de género

Conceptualización

La equidad de género es una medida compensatoria para alcanzar la igualdad de género ahora exigida en la Ley General de Educación Superior, igualmente, promueve el reconocimiento de la igualdad de oportunidades y no discriminación, reconociendo la diversidad de condiciones para alcanzar con justica, responsabilidad y respeto, la igualdad. La equidad de género será uno de los principios de la evaluación y la acreditación como lo establece en PNEAES (2022), bajo los siguientes preceptos teórico-conceptuales:

Los principios de equidad social y de género significan tener acceso a la educación superior, a través de medidas necesarias que impacten en las estructuras sociales, que incidan en el aprovechamiento de las oportunidades educativas y establezcan las medidas para la reducción o la eliminación de la vulnerabilidad social al ofrecer una distribución equitativa de las oportunidades con transparencia y honestidad (…) (PNEAES; 2022, p. 56). Debido a que la categoría de género "es un criterio transversal que permite esclarecer la toma de decisiones en función de la equidad y respeto entre las personas, de tal forma que no prevalezcan los estereotipos y limitaciones culturales y políticos que tradicionalmente han asignado a ciertos roles femeninos o masculinos. De esta forma, la perspectiva de género permite construir condiciones equitativas para hombres y mujeres, así como para la diversidad de identidades y expresiones de género, orientaciones y características sexuales." (PNEAES, p. 57).

La equidad de género como lo plantea la PNEAES, se sitúan en el Plan de Desarrollo Nacional, al citar que "se rechaza toda forma de discriminación" por características físicas, posición social, escolaridad, religión, idioma, cultura, lugar de origen, preferencia política e ideológica, identidad de género, orientación y preferencia sexual"; en favor de un "modelo desarrollo respetuoso de los habitantes y del hábitat, equitativo, orientado a subsanar y no a agudizar las desigualdades, defensor de la diversidad cultural y del ambiente natural, sensible a las modalidades y singularidades económicas regionales y locales y consciente de las necesidades de los habitantes futuros del país (…)" (Presidencia de la República, 2020, p. 11).

Aunque parezca una idealización de las relaciones humanas, con ese incentivo y reconociendo la realidad social de violencia hacia los géneros, las IES han trabajado para impulsar la transversalización de la perspectiva de género, por lo que es necesario reconocer que la ANUIES, RENIES-igualdad ha avanzado, desde 2009, en la conformación de indicadores para su

incorporación en las IES. Además, en 2012 "Caminos para la equidad" y, en 2016 "Caminos para la igualdad", la ANUIES, RENIES-igualdad y las IES asociadas han aportado elementos e indicadores para articular y promover esfuerzos que orienten la incorporación del precepto perspectiva de género en las políticas universitarias, la implementación de la equidad de género y la igualdad de género, así como estrategias para erradicar la discriminación por motivos de género, aumentar la matrícula y la participación de las mujeres en el nivel superior, favorecer a la cobertura y la participación de mujeres en las IES en diferentes posiciones y roles, etc., a partir de la Declaratoria "Caminos para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior" (Modificada por acuerdo de Asamblea Nacional en Monterrey, Nuevo León, 21 de octubre de 2016) (RENIES, 2016).

El género como categoría de análisis encuentra su origen en las Ciencias Sociales y en la psicología médica para reconocer y separar la identificación de la relación sexo – identidad que las personas adquirirían en sus procesos de vida, la identificación género permitió reconocer la separación del sexo biológico del mundo simbólico identitario que se conforma en las culturas. (Lagarde, 1996, p. 97). La categoría de género se va a entender como "La construcción sociocultural impuesta a hombres y mujeres sobre la base de la identificación sexual. El género permite visualizar a mujeres y hombres como constructos sociales, entendiendo con ello cuáles han sido —o son— las prácticas, roles y expresiones que mujeres y hombres desarrollan en los contextos cotidianos. El otro factor clave se dio sobre la base de la identificación de la doble moral sexual, en la cual los parámetros de valoración adquieren diferente connotación con respecto a los sexos/géneros de que se trate; así hombres y mujeres reciben un peso moral diferente por la misma acción cometida, por ello los cambios no pueden desvincularse de la actitud moral de la emancipación de las mujeres. Así, la ética feminista se propuso como objetivo concebir una moral no sexista" (García Aguilar, 2008, p.8). Sin embargo, también hay que considerar la propuesta teórica de Judith Butler (1990) con los estudios críticos del feminismo y la teoría queer, ya que hace una crítica al modelo sexo—género y va más allá de ello, considerando que dentro de la categoría de género (los géneros) hay minorías que son no binarias, como las identidades LGBTTTIQ+ y trans, entre otras. Ante la discriminación y las violencias hacia las mujeres y las diversidades (de los géneros) minimizadas por el modelo patriarcal dominante, es adecuado generar estrategias como la intervención de políticas educativas en las IES desde la conceptualización de la categoría de género, la teoría de género, los estudios de género y la perspectiva de género.

Para García Aguilar (2010) lograr la equidad no basta con tener leyes igualitarias para mujeres y hombres, lo que se necesita es cambiar las formas de pensar de mujeres y hombres, y también cambiar las relaciones. Además, no se trata sólo de exigir equidad sino ejercerla a través de las relaciones humanas y de las políticas públicas de igualdad de género y de acciones afirmativas con perspectiva de género orientadas a nivelar el desarrollo social y cerrar los índices de desigualdad social existente.

Las IES tienen que apuntar hacia una ética orientada por las categorías de análisis de género, por lo que es deseable que las IES consideren las siguientes estrategias:

- No ignorar la discriminación sociocultural que existe hacia las mujeres y diversidad de los géneros;
- Hacer visible a las mujeres en la cultura y en la historia a través de la reconstrucción de la misma historia;
- Pugnar por reformar aquellos códigos legislativos que, de alguna manera, propicien o favorezcan la segregación, opresión y discriminación hacia las mujeres y la diversidad de los géneros;
- La visualización de las mujeres y diversidades a través del lenguaje y el cambio de las imágenes estereotipadas de las mujeres en los medios de comunicación. (García Aguilar, 2010, p. 113);
- Además es necesario reconocer la diversidad de los géneros, abordar las necesidades de las personas y eliminar el sexismo que estigmatice a cada colectivo o identidad.

Para Marcela Lagarde (1996) los estudios de género buscan la explicación histórica de la condición de las mujeres y su emancipación (p. 99), de esta manera se logra explicar y hacer una separación conceptual entre el sexo biológico y el rol de género socialmente construido. Los estudios de género han abierto un camino para la relevancia crítica de las sociedades occidentales que han permitido replantear problemas de la sexualidad humana y las costumbres. Y finalmente, para Lagarde, "el análisis de género es la síntesis entre la teoría de género y la llamada perspectiva de género derivada de la concepción feminista del mundo y de la vida. Esta perspectiva se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía posthumanista, por su crítica de la concepción androcéntrica de humanidad que dejó fuera a la mitad del género humano: a las mujeres" (p.1). Pero no solo, las teorías de géneros deben quedarse en la investigación y estudio de las relaciones de dominación de varones en relación a las mujeres, sino a todos los grupos humanos que por razones interseccionales se ven en la opresión de origen patriarcal. En esta línea, es importante que las IES transverzalicen la perspectiva de género para evaluar equidad de género e igualdad de género, como lo plantea la Ley General de Educación Superior, el SEAES y la Política Nacional de Evaluación, Acreditación y Educación Superior (PNEAES).

Marco normativo de referencia

Con fundamento en el Artículo 3° Constitucional, que exige el acceso a la educación obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica para todas las personas, además de basarse en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, para el incremento de las oportunidades en el acceso de la Educación Superior; en el Plan Nacional de Desarrollo (2020-2024) que plantea como objetivo alcanzar mayor equidad e inclusión en la educación; en la Ley General de Educación Superior (2020-2021), en los siguientes artículos: Artículo 7, Fracciones V y VI; Artículo 8, Fracciones V y VI, Artículo 10, Fracciones XVII, XVIII, XIX; Artículo 36, Fracción II; Artículo 41; Artículo 42; Artículo 43, Fracción I., incisos a, b, c, d, e, f y g, Fracción II, inciso a y b, Fracción III, inciso a, b, c, d y

e; Artículo 49, Fracciones VI, VIII, X, XIII, XV, XVI, XVII, XXII, XXIV, XXV y XXVI; Artículo 63; Artículo 64; y, Artículo 72, Fracción I, inciso c, Fracción II, inciso i; y, los artículos 58, 59 y 60 de que expone las disposiciones generales y fundamentos para sustentar una evaluación nacional que garantice la formación profesional y la gestión en las IES respecto a equidad social y de género.

En el Plan Sectorial de Educación (2020-2024) en el cumplimiento de lo siguiente: objetivo prioritario 1; objetivo prioritario 2, estrategia 2.1, acción puntual, 2.1.1; 3, estrategia prioritaria 3.2.10; objetivo prioritario 4, estrategia 4.4, con acciones puntuales 4.4.4 y 4.4.5; y finalmente, objetivo prioritario 5, estrategia 5.2, acción 5.2.1; en el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) y la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES) que en el punto "D. Desarrollo humano integral, formación profesional y aprendizajes" corresponde a las temáticas equidad social y de género, y que se basa en el Artículo 7 de la LGES, en el cual se aborda el desarrollo humano integral "como parte esencial de la conceptualización, diseño y operación de los currículos, así como de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los programas educativos, en forma articulada con las especificidades de la profesión de que se trate y de los desafíos epistémicos, sociales y productivos que esta implique." (p. 39) (ANEXO 2.)

Perfiles

En términos de Buquet (2011) "la incorporación de la equidad de género en las IES va más allá de la creación y transmisión del conocimiento para llegar a la acción directa sobre las estructuras institucionales y las personas. Y es a través de políticas y acciones dirigidas a la población que compone la comunidad universitaria: estudiantes, docentes y personal de gestión administrativa e infraestructura; acciones dirigidas y organizadas por sus medios como las políticas universitarias, los modelos educativos, y los planes y programas de estudio, el protocolo de atención e intervención contra la violencia y la discriminación para medir la igualdad de género o la equidad género o la perspectiva de género y la no discriminación.

Del contexto:

Conocer el contexto de cada institución o plantel de educación superior: cifras y datos sobre violencia y discriminación* y problemáticas dirigidas abordar con el pleno respeto a los derechos humanos, derechos de las mujeres y de las diversidades, así como la Ley universitaria o sus códigos legales para que incorporen: (1.) la perspectiva de género, (2.) una política lingüística incluyente que impacte en la gobernanza, a partir de (3.) las estadísticas determinadas por los diagnósticos e instrumentos de medición correspondiente, así como (4.) generar una misión, visión, plan de desarrollo institucional, programas de intervención y las necesidades de los actores sociales de la comunidad universitaria con perspectiva de género, no sexista, no discriminatoria y respetuosa de las identidades y colectividades humanas. En esa dirección, y con la finalidad de reconocer, compensar y establecer de la justicia social que

caracteriza a las IES, (5.) el establecer, redactar, presentar y publicar los protocolos de intervención contra la violencia de género y la discriminación*.

De las y los estudiantes:

El impacto en la formación con perspectiva de género en ellos y ellas es a través de las políticas institucionales, la Ley universitaria que incluye instrumentos, códigos, modelos, reglamentos etc. a través de los planes y programas, los contenidos, producción intelectual, desarrollo de habilidades con perspectiva de género y de derechos humanos, investigación y bibliografías de estudio; así como la matriculación y accesibilidad a los programas educativos y se observe el avance de su trayectoria académica con equidad, igualdad, corresponsabilidad familiar, becas, apoyos, programas permanentes de formación y sensibilización, servicios, etc.

De las y los docentes, y el personal de gestión administrativa:

Sensibilización de la planta docente y de administración a través de programas permanentes donde se promuevan formas diferentes de convivencia, equidad, igualdad y no discriminación. El grado de cumplimiento de la Ley (tanto laboral como universitaria) con perspectiva de género, así como la participación de la planta docente y administrativa en procesos que garanticen espacios de paridad de género, en las contrataciones, en la composición de órganos colegiados, en los puestos y los roles para las y los tomadores de decisiones, servicios, docencia y participación en la comunidad con corresponsabilidad, etc.

De la Ley universitaria y los planes y programas de estudio:

Se refiere a la normativa universitaria armonizada con las leyes mexicanas y en consecuencia que la perspectiva de género se presente en las actividades sustantivas de las IES, así como en los planes y programas educativos del eje transversal “perspectiva de género” o igualdad de género o equidad de género, derechos de las mujeres y de las diferencias o sus variantes, que promuevan el principio de igualdad y no discriminación, en los contenidos disciplinarios, las bibliografías, las investigaciones, las evaluaciones, la matrícula, la infraestructura, etc.

Referencias:

Cámara de Diputados del H. Congreso De La Unión. (18 de noviembre de 2022). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Recuperado el 1 de marzo de 2022, de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (20 de abril de 2021). *Ley General de Educación Superior.* Recuperado el 5 de enero de 2023, de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (27 de mayo de 2022). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.*

Obtenido de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf

Correa, P., Mola, J., & Reyna, C. (2020). Efecto de la disponibilidad de recursos econoómicos sobre funcioens cognitivas y preferencias sociales. *Ciencias Psicológicas* , 1-16.

Cortazar, F. (2019). Acoso y Hostigamiento dse género en la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado. *Revista de Estudios de Género, La ventana*, 175-204.

Cortez, N., García, A., & Altamirano, A. (2015). Estudiantes migrantes de retorno en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1187-1208.

Covarrubias, P. (2019). Del concepto aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *Reviste de Investigación Educativa de la REDIECH*, 53-67.

Espinoza, M., & Rodríguez, J. (2020). Estudiantes LGBT+ y profesores universitarios. Prácticas de inclusión y exclusión en la educación superior. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7-29.

García Aguilar, M.C., (2010) Feminismo transmoderno: una perspectiva política. Los estudios de género [p. 97- 114]

Huerta, R. (2019). Las jóvenes madres solteras universitarias: Apoyo en el cuidado de los(as) hijos(as). *Cultura de los Cuidados*, 217-229.

Jiménez, F., Fardella, C., & Chávez, J. (2018). La vulnerabilidad escolar como mito: Desafíos para el trabajo docente en entornos de exclusión Social. *Athenea Digital*, 1-27.

La Serna, K. (2020). La mejora del rendimiento académico de estudiantes universitarios inmigrantes: La importancia del estudio en grupo. *Revista Peruana de Investigación Educativa* , 243-260.

Lagarde, Marcela (1996) "El género", fragmento literal: 'La perspectiva de género', en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia,* Ed. horas y HORAS, España. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Con tenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf

Naciones Unidas . (15 de diciembre de 2022). *Combate al racismo*. Obtenido de Naciones Unidas: https://www.un.org/es/fight-racism/vulnerable-groups

ONU. (10 de Diciembre de 1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos.* Obtenido de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Palmeros, G., & García, A. (2017). Inclusión educativa y grupos vulnerables. Un análisis de los estudiantes de la DAEA. *Perspectivas docentes*, 58-64.

Papalia, D., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano.* México: Mc Graw Hill.

Peralta, C. (22 de mayo de 2017). *Universidad Veracruzana*. Obtenido de Universo: https://www.uv.mx/universo/general/uv-apoya-incorporacion-de-estudiantes-migrantes/

Pérez, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Revista Electrónica de Educación: SINÉCTICA*, 1-15. Pérez, J., Borges, Á., & Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades. *Talincrea*, 41-51.

Pérez, M., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discpacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7-27.

Pérez, M., Rivera, M., Esquivel, C., Quevedo, M., & Torres, V. (2021). Ser madre y estudiar en la universidad: recursos psicológicos, conductas problema y factores de riesgo. *Revista de Psicología y Educación*, 1-17.

Presidencia de la República (2019) Plan Nacional de Desarrollo 2019- 2024. CDMX. https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE- DESARROLLO-2019-2024.pdf

RENIES (2016) Caminos para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior. Declaratoria en: https://wp.ucol.mx/renies/wp-content/uploads/2017/06/declaratoria_RENIES_PUEG.pdf

Rodríguez, C., Amador, R., Mimbrera, A., & Martínez, S. (2018). Problemáticas y consecuencias del embarazo y la maternidad en el rendimiento académico de estudiantes universitarias. *Revista de Enfermería Instituto del Seguro Social*, 152-158.

Rodríguez, L., & Facal, T. (2019). Diversidad sexual: imaginarios y actitudes en estudiantes de enseñanzas medias y superiores mexicanos. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 183-205.

Salas, B., De san Jorge, X., Beverido, P., & Carmona, Y. (2016). La migración interna en estudiantes universitarios ¿Un riesgo para el consumo de drogas? *Ciencia Universidad Autónoma de Veracruz* , 23-32.

Sánchez, D., & Egea, C. (2011). Enfoque de vulnerabilidad social para investigar las desventajas socioemocionales. Su aplicación en el estudio de los adultos mayores. *Papeles de Población*, 151-185.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Ciudad de México: SEP.

UNESCO. (9 de marzo de 1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos "Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje"*. Recuperado el 5 de enero de 2023, de Humanium: https://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todo

Orientaciones sobre la evaluación y los indicadores

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		**Orientaciones para el diseño de indicadores**	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
Formación profesional. • Fundamentación del perfil de egreso en términos de los desafíos presentes y futuros del contexto cultural, social, profesional, científico-tecnológico, productivo y ambiental que se deben atender. • Diseño de los rasgos del perfil de egreso, incluyendo su congruencia con la normativa aplicable en materia de cualificaciones. • Experiencias y ambientes de enseñanza y aprendizaje donde se consolida el perfil de egreso en las etapas finales de la formación profesional. • Estrategias y resultados de la evaluación de los aprendizajes significativos que reflejan los logros del perfil de egreso.	• ¿Qué desafíos, problemáticas e inequidades de género prevé el modelo educativo y la contextualización del programa educativo que incidan sobre las características buscadas en las personas egresadas?, ¿se han identificado desafíos específicos del campo profesional de que se trate? • ¿Qué rasgos formativos o capacidades específicas se espera desarrollar en las personas egresadas para atender dichos desafíos? ¿qué rasgos formativos prevé el perfil de egreso para atender específicamente la equidad social y de género? • ¿A través de qué experiencias de aprendizaje, y enseñanza se consolidan los rasgos o las capacidades esperadas en las etapas finales de la formación profesional? ¿Cómo se evalúan estos aprendizajes? • ¿Cuáles han sido los resultados de la evaluación de los rasgos o capacidades del perfil de	• Perfiles de egreso de programas educativos que han incorporado formalmente el criterio de equidad social y de género. • Prácticas profesionales que den cuenta del desarrollo y evaluación de aprendizajes en etapas terminales de la formación de licenciatura, relativas a la equidad social y de género. • Productos para la obtención de grado académico que demuestren prácticas de equidad social y de género por parte de los egresados.	• Número de programas educativos con perfiles de egreso que han incorporado formalmente el criterio de equidad social y de género. • Número de cursos en etapas terminales del currículum que se enfocan a consolidar los aprendizajes del perfil de egreso dirigidos a la equidad social y de género. • Número de estudiantes egresados por generación que demostraron haber adquirido aprendizajes relacionados con este criterio.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Impactos de los egresados en su contexto.	egreso en términos teórico/prácticos?, ¿algunos rasgos se desarrollan más que otros?, ¿todas las personas egresadas alcanzan resultados similares? • ¿La formación del estudiantado logra desarrollar los rasgos deseados? ¿Cómo se evalúa y cuáles han sido los resultados? • ¿Qué impactos han tenido las personas egresadas en su campo profesional respecto a la equidad social y de género?		
Profesionalización de la docencia. • Fundamentación de la estrategia de profesionalización docente, por ejemplo, en función de la evolución de los saberes pedagógicos, de los retos presentes y futuros de la enseñanza, y de las necesidades específicas de la formación de los estudiantes. • Diseño de las estrategias de profesionalización docente, en cuanto a procesos formativos;	• ¿Las estrategias y acciones que involucran al personal docente y/o personal que colabora en las IES, prevén la incorporación de este criterio? • ¿La legislación interna atiende formación docente con perspectiva de género para la comunidad de la IES? • ¿La población docente y administrativa cuenta con programas de apoyo para la atención del estudiantado en situaciones específicas de violencia de género y discriminación?	• Actividades académicas desarrolladas por el personal administrativo y docente cuyo objetivo es generar conciencia respecto a los retos que enfrentan grupos en situación de desventaja a la luz de los requerimientos de perfil de ingreso, permanencia y egreso en la educación superior. • Actividades académicas cuya función es brindar recursos y estrategias de gestión dirigidas al personal administrativo y docente para garantizar un	• Número de planes o programas formación continua sobre inclusión, perspectiva de género y derechos humanos para el personal docente. • Número de docentes que han participado en actividades de formación continua sobre inclusión, derechos humanos y perspectiva de género. • Número de docentes que lideran o participan en proyectos académicos institucionales o sociales con participación del estudiantado relacionados con este criterio. • Existencia de reglamento de ingreso, permanencia y

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
impulso al trabajo colegiado y a la práctica reflexiva; apoyo para la sistematización y comunicación de saberes pedagógicos; sistemas diversificados de evaluación del aprendizaje, reconocimiento, promoción y estímulos equitativos; procesos de innovación pedagógica; mejoramiento de las condiciones de trabajo; entre otros. • Las condiciones de trabajo de los profesores, las formas de organización del trabajo docente, los procesos colegiados de producción didáctica y de seguimiento pedagógico. • Logros y buenas prácticas de la profesionalización docente, individuales y colectivos, tales como investigación educativa, producción de recursos		transitar exitoso a la luz de los requerimientos de perfil de ingreso, permanencia y egreso en la educación superior. • Guías, ejemplos y acompañamiento para el personal docente en la realización de ajustes razonables y/o ajustes curriculares que solicite el estudiantado para realizar de manera efectiva el proceso de enseñanza aprendizaje. • Formación docente en equidad social y de género con la finalidad de sensibilizar, prevenir y erradicar la violencia y la discriminación. • Realiza cursos de formación y actualización para el personal docente y de gestión administrativa que incorpore la equidad social y la perspectiva de género en su labor docente y profesional. • Institucionalización de protocolos para la atención de sugerencias y/o quejas	promoción de la docencia y personal administrativo con perspectiva de género. • Número de programas de apoyo a personal docente y administrativo para la atención a situaciones de violencia de género y discriminación. • Número de investigaciones sobre la equidad social y de género en la docencia de la educación superior o en la institución desarrolladas por profesores.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
educativos, proyectos de innovación, entre otros. • Impactos de la profesionalización docente en el aprendizaje y la enseñanza, así como la vinculación de la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje con la sociedad, la realización de proyectos de cooperación con niveles educativos previos, entre otros.		del personal docente y no docente relacionadas con situaciones de violencia de género y/o prácticas discriminatorias.	
Programas educativos de licenciatura y TSU • Fundamentación curricular y del programa: contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas actuales a que debe responder el programa así como los retos futuros que es posible prever. • Normativa y diseño curricular específico, incluyendo la gradualidad, integralidad	• ¿Los requerimientos de perfil de ingreso, permanencia y egreso incorporan la diversidad de aspirantes, los retos durante el ingreso, permanencia y egreso de la educación superior, así como los ajustes razonables y/o curriculares que el estudiantado tiene para hacer frente al proceso de estudio? • ¿Se toman en cuenta los retos que enfrentan grupos vulnerables o en situación de desventaja para acceder y permanecer en el servicio educativo?	• Descripción y fundamentación de perfiles de ingreso, así como los criterios de permanencia, que incorporen este criterio. • Herramientas y/o materiales de apoyo para el estudiantado con requerimientos especiales: ejemplo discapacidad visual (impresoras Braille, Software de lectores de pantalla) discapacidad de movilidad (sillas de ruedas, andaderas, ascensores), comunidad trans (baños),	• Número de estudiantes de nuevo ingreso por año desagregados por género, grupos vulnerables y variables socioeconómicas. • Número de becas o apoyos para acceso a recursos tecnológicos de nuevas generaciones. • Número de becas y o apoyos de manutención y/o estudiantiles para cubrir diversas necesidades económicas del estudiantado y/o aspirantes. • Número de apoyos brindados al estudiantado por diversas

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***

y transversalidad de los aprendizajes esperados, así como de las estrategias definidas para lograrlos.
• Procesos educativos y análisis de los factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes:
  • Profesorado: suficiencia, formación y capacidades docentes, así como la incidencia de las estrategias de profesionalización docente.
  • Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación.
  • Infraestructura y equipamiento.
  • Liderazgo y gestión.
  • Servicios escolares, académicos y generales.
	• ¿Los recursos y estrategias de gestión en la enseñanza-aprendizaje garantizan el ejercicio del derecho a la educación para todo el estudiantado, independientemente de sus condiciones particulares?
	• ¿La población estudiantil cuenta con programas de apoyo para la atención de estudiantes en situaciones específicas de violencia de género y/o actos de discriminación?, ¿cuáles son los aspectos que al interior de la gestión de cada programa educativo se consideran para garantizar procesos de enseñanza aprendizaje efectivos y adecuados a la diversidad de personas que aspiran a cursarlos y que garanticen a los egresados una oportunidad de desarrollo personal y/o profesional?
	• ¿Los programas de estudio promueven la perspectiva de género, la equidad o la igualdad en los planes de estudio y programas, así como
		mujeres lactando (salas de lactancia), madres solteras (guarderías). Padres y/o madres trabajadoras (guarderías, ludotecas).
		• Lineamientos y/o acciones que permitan la flexibilidad y/o adaptación de los planes de estudios para garantizar la permanencia y egreso del estudiantado.
		• Programas de seguimiento a los apoyos que solicita el estudiantado por diversas necesidades que afectan su permanencia y progreso en la institución educativa.
		• Actividades académicas que pretenden generar conciencia y visibilizar en el estudiantado la diversidad y los retos que enfrentan grupos en situación de desventaja a la luz de los requerimientos de perfil de ingreso, permanencia y egreso en la educación superior.
		• Promoción de los programas educativos con equidad social y perspectiva de género en
			necesidades que afectan su permanencia y progreso en la institución educativa.
			• Número de programas de apoyo al estudiantado para la atención a situaciones de violencia de género y discriminación
			• Número de asignaturas de tronco común o transversales que analicen y resalten la importancia de la equidad social y la no discriminación.
			• Partidas presupuestales para garantizar la accesibilidad física en las instalaciones de la institución (acceso, circulación y desplazamiento verticales y horizontales).
			• Tasas de retención, abandono, reprobación, egreso, titulación y demás sobre la trayectoria escolar, desagregadas por género, grupos de vulnerables y factores socioeconómicos.
			• Número de sugerencias y/o quejas de la comunidad estudiantil, docente y no docente sobre situaciones de violencia de género y/o prácticas discriminatorias, así

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado. • Análisis cuantitativo de los principales indicadores • Análisis cualitativo a profundidad. • Estrategias de apoyo a los estudiantes. • Impactos del programa en su contexto.	adecuaciones curriculares en la oferta educativa? • ¿Los estudiantes alcanzan los aprendizajes previstos sobre este criterio tal como está previsto en los programas de los cursos y a lo largo del plan de estudios? ¿Qué problemas y desafíos se han identificado y qué acciones se han emprendido? • ¿Qué conclusiones se tienen del análisis de trayectorias por grupos vulnerables, género y factores socioeconómicos? • ¿Se promueven temáticas relacionadas a la perspectiva de género y derechos humanos, así como bibliografía al respecto en las materias y la malla curricular? • ¿Existe un esquema de transversalización de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio? • ¿Existen acciones institucionales complementarias (académicas, culturales, etc.) para propiciar prácticas basadas en la perspectiva de género y la no discriminación entre la	los programas curriculares, malla curricular, lineamientos y documentos normativos pertinentes. • Asignaturas de tronco común o transversales que analicen y resalten la importancia de la inclusión y la no discriminación. • Incluye la perspectiva de género, la equidad o la igualdad en planes y programas de estudio como parte de la oferta educativa. • Grupos de apoyo y representatividad de estudiantes de grupos excluidos que participan del diseño de actividades, gestiones, procesos, etc. para cubrir sus necesidades. • Datos generados por diagnósticos y estudios de las actividades académicas, escolares y administrativas para la detección oportuna de factores de riesgo.	como porcentaje de atención y seguimiento de dichos casos.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
	comunidad docente, no docente y estudiantil?		
Programas de investigación y posgrado. • Fundamentación curricular del programa de posgrado y fundamentación del programa de investigación: contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas y necesidades actuales a que debe responder el programa así como los retos futuros que es posible prever. • Normativa, diseño curricular del posgrado, diseño del programa y de los proyectos de investigación. • Procesos educativos y de investigación, condiciones de operación, factores que inciden en los aprendizajes; articulación de la investigación y el posgrado.	• ¿En qué sentido la generación, recuperación y aprovechamiento de las investigaciones y propuestas generadas a partir de la investigación contribuyen con este criterio? • ¿Cómo se incentiva la investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos para la detección y erradicación de la violencia contra las mujeres según la pertinencia y necesidades del programa educativo? • ¿Los estudiantes alcanzan los aprendizajes previstos sobre este criterio tal como está previsto en los programas de los cursos y a lo largo del plan de estudios? ¿Qué problemas y desafíos se han identificado y qué acciones se han emprendido? • ¿Qué conclusiones se tienen del análisis de trayectorias por grupos vulnerables, género y factores socioeconómicos? • ¿Cómo se incentiva la participación de todas las	• Casos de impacto de la investigación o de los posgrados en temas de equidad social y perspectiva de género • Diseño e implementación de programas para la participación de todas las personas en grupos de investigación. • Planes de estudios, programas de asignatura, agendas de trabajo, adecuaciones curriculares con equidad social y perspectiva de género • Incentivos a la investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos para la detección y erradicación de la violencia contra las mujeres según la pertinencia y necesidades del programa educativo. • Fomento el estudio, investigación y acción incluyendo la perspectiva de género en actividades	• Número de cuerpos académicos y/o personal de la planta docente investigadora que abordan temas de equidad social y género. • Número de proyectos de investigación que abordan temas de equidad social y género. • Número de programas de estudio en el ámbito de la equidad social y de perspectiva de género. • Tasas de retención, abandono, reprobación, egreso, titulación y demás sobre la trayectoria escolar, desagregadas por género, grupos de vulnerables y factores socioeconómicos. • Número de estudiantes beneficiados con apoyos de corresponsabilidad familiar • Número de eventos académicos institucionales donde se presentan productos de investigación en la línea de temas de equidad social y de género. • Número de productos académicos institucionales del

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Profesorado: suficiencia, formación y capacidades, así como incidencia de las estrategias de profesionalización docente en posgrado. • Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación. • Infraestructura y equipamiento. • Liderazgo y gestión. • Servicios escolares, académicos y generales. • Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado. • Análisis cuantitativo de los principales indicadores • Análisis cualitativo a profundidad. • Estrategias de apoyo a los estudiantes. • Logros e impactos del programa de posgrado y de	personas en grupos de investigación? • ¿Fomenta el estudio, investigación y acción, incluyendo la perspectiva de género en actividades de investigación, titulación, servicio social, práctica profesional y retribución social?	de investigación, titulación, retribución social. • Programas que den promoción y difusión de resultados de investigación del estudiantado y planta de profesores-investigadores en la línea de temas de equidad social y de género ante la comunidad institucional.	estudiantado y planta docente investigadora en la línea de temas de equidad social y de género.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
investigación en su contexto.			
Institución/plantel (funciones docencia, investigación, vinculación y gestión según corresponda a la misión institucional). • Contexto institucional, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, los cambios en los paradigmas y campos del conocimiento, así como las visiones de futuros alternativos y sostenibles que aspira a construir. • Misión institucional, la prospectiva y escenarios de futuro, los objetivos estratégicos (de la docencia, investigación, vinculación y gestión), los planes y programas de desarrollo, los modelos (educativo, académico, organizacional, etc.) y la normativa. • Condiciones de operación, los procesos de seguimiento,	• ¿En qué sentido la gestión interna que la institución realiza, cumple con la responsabilidad de la educación superior y con este criterio en específico? • ¿Las estrategias de cambio institucional, las funciones de gestión administrativa y las capacidades institucionales contribuyen con la equidad social y de género? • ¿La institución cuenta con un Plan de Desarrollo Institucional con perspectiva de género, y esta perspectiva se incluye en todos los instrumentos normativos y constitutivos de la institución? • ¿Existen recursos dentro de la planeación presupuestal de la institución destinados a promover y generar políticas y programas de equidad social y de género para su transversalización? • ¿La institución cuenta con oficinas especializadas, protocolo o mecanismos de atención y prevención de la	• Lineamientos y/o acciones que permitan la flexibilidad y/o adaptación de los procesos de selección e ingreso para el estudiantado que lo requiera o solicite. • Instrumentos que permitan el diagnóstico y la identificación de necesidades y solicitudes del estudiantado que requiera apoyos. • Incluye criterios de equidad social y de género, así como lenguaje incluyente en los documentos normativos de los órganos colegiados de la institución. • Esquemas que midan la efectividad de los programas institucionales permanentes que sensibilicen y promuevan una igualdad sustantiva y prevengan cualquier tipo de violencia. • Documentos que avalen las políticas de igualdad e inclusión de género, la	Además de la integración y análisis a nivel institucional de los indicadores anteriores, se podrían obtener los siguientes: • Número de programas que especifiquen atención y seguimiento a los trámites escolares y administrativos en la institución para las diversas necesidades y servicios del estudiantado con perspectiva incluyente y de género. • Número de programas específicos para el apoyo y visibilización de los distintos grupos que son discriminados y/o excluidos. • Número de programas para formar y asesorar a la comunidad universitaria sobre prácticas de inclusión, reconocimiento a la diversidad, derechos humanos y no discriminación. • Presupuesto anual aprobado por la institución destinado a políticas de igualdad para la transversalización de género, apoyo y visibilización de los distintos grupos que son

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas. • Logros, resultados e impactos en el ámbito institucional en función de los objetivos y metas establecidas, así como de los recursos invertidos.	violencia y la discriminación en la normativa o en los reglamentos? • ¿La institución cuenta con programas institucionales permanentes de sensibilización para las distintas poblaciones de la comunidad universitaria donde se visibilice el sexismo, la desigualdad de género, sus consecuencias, además de que se promuevan nuevas formas de convivencia en la vida institucional? • ¿La institución garantiza la participación con paridad de género en la composición de órganos colegiados responsables de evaluar los concursos a plazas o puestos convocados por la institución? • ¿La institución promueve la corresponsabilidad familiar entre hombres y mujeres en sus contratos laborales, así como licencias por paternidad?, ¿Se cuentan con apoyos de corresponsabilidad familiar tales como becas por maternidad autónoma, apoyo para tiempo de lactancia, permisos por	constitución de órganos colegiados y su relación con la equidad social y de género, así como la incorporación del enfoque de corresponsabilidad de la vida laboral y familiar. • Analiza el grado de visibilización de servicios a la comunidad universitaria tales como lactarios, licencias, centros infantiles, etc. • Transversalización de criterios de equidad social y de género en los registros estadísticos institucionales. • Medidas para garantizar y facilitar el acceso a normativa y protocolo de atención a violencia de género. • Comisión o instancia de igualdad al interior de los órganos de gobierno de las IES. • Apoyos de corresponsabilidad familiar tales como becas por maternidad autónoma, apoyo para tiempo de lactancia, permisos por	discriminados y/o excluidos, así como para la accesibilidad física en las IES. • Número de programas institucionales de sensibilización y promoción de una igualdad sustantiva y prevención de la violencia, sus consecuencias en la vida institucional y promoción de nuevas formas de convivencia. • Número de documentos diagnóstico de la situación de equidad de género en la institución. • Número de centros de desarrollo infantil o convenios con instancias especializadas. • Número de acciones para la promoción y difusión de eventos donde se aborden temas de equidad social y de género con los cuales sensibilizar a su comunidad estudiantil, docente y no docente.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
	paternidad/maternidad, tutorías de apoyo por maternidad/ paternidad? ¿Se cuenta con servicios o convenios de apoyo para conciliar maternidades/paternidades al cuidado de la infancia? • ¿La institución cuenta con diagnósticos sobre la condición que guarda la equidad de género, el estado de la paridad de género en todos los ámbitos y medidas de detección oportuna de factores de riesgo? • ¿Cuenta con la estadística institucional transversalizada con perspectiva de género?, ¿Presenta estadísticas de apoyo para el ejercicio de la corresponsabilidad familiar que le permite a la comunidad estudiantil concluir con su programa educativo? • ¿La institución facilita el acceso a la normativa y protocolos de atención contra la violencia y discriminación a su comunidad? • ¿Existe un área común de inicio de la transversalidad educativa (o eje transversal) de la	paternidad/maternidad, tutorías de apoyo por maternidad/ paternidad. • Protocolos de atención, prevención y erradicación de la violencia y discriminación por razón de género, el hostigamiento y el acoso sexual y laboral. • Participación con paridad de género en la composición de órganos colegiados responsables de evaluar los concursos a plazas o puestos convocados por la institución. • Acciones (premios, distinciones, reconocimientos) para la visibilización de las trayectorias de las mujeres, así como para la visibilización de las personas que favorezcan con sus acciones y trabajo, la igualdad entre mujeres y hombres. • Estrategias institucionales para la promoción y difusión de eventos donde	

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
	perspectiva de género, equidad de género o igualdad de género, derechos humanos o temas transversales con perspectiva de género desde licenciatura hasta finalizar el posgrado? • ¿ La institución cuenta con programas permanentes de sensibilización para las distintas poblaciones de la región en donde impacta la IES donde se visibilice el sexismo, la desigualdad de género, sus consecuencias en la vida institucional y se promuevan nuevas formas de convivencia? • ¿La institución cuenta con centros de desarrollo infantil y/o convenios con instancias especializadas en el cuidado infantil para apoyo del personal académico, administrativo y población • estudiantil? • ¿La institución cuenta con estrategias o programas de corresponsabilidad familiar para la adaptación de horarios, reducción de jornada, jornadas laborables de horarios flexibles, permisos por maternidad o	se aborden temas de equidad social y de género con los cuales sensibilizar a su comunidad estudiantil, docente y no docente.	

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
	paternidad, permisos, vacaciones y el teletrabajo? • ¿La institución establece acciones (premios, distinciones, reconocimientos) para la visibilización de las trayectorias de las mujeres, así como para la visibilización de las personas que favorezcan con sus acciones y trabajo, la igualdad entre mujeres y hombres?		
Sistemas estatales, subsistemas y sistema. • Contexto, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, así como visiones de futuro que aspira a construir. • Planes, objetivos estratégicos, políticas, programas y estrategias hacia la educación superior. • Procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas.	• Se refiere a la responsabilidad de acordar mecanismos entre las IES para dar cumplimiento a la normatividad nacional e internacional. Es un ambiente entre pares, no es al interior sino en conjunto, considera los acuerdos entre IES, se apoya en políticas, comités y acuerdos entre sistemas e instituciones. • ¿La entidad y sistema cuenta con oficinas especializadas, protocolo o mecanismos de atención, y prevención de la violencia y la discriminación en la normativa o en los reglamentos?	• Acuerdos, protocolos y/o reglamentaciones que fomenten y orienten sobre el respeto de la diversidad y la gestión de la inclusión de todas las personas a las diversas IES. • Plan de Desarrollo Institucional, planificación o plan con perspectiva de género • Perspectiva de género y el lenguaje incluyente en la normatividad o los planteles de las IES en todo instrumento de gestión en concordancia con la	A nivel estatal, de subsistema y nacional, se utilizarán los indicadores que sistematiza el formato 911, así como los que forman parte del seguimiento del Programa Estatal de Educación Superior, del Plan de Desarrollo Estatal, del Programa Nacional de Educación Superior, del Programa Sectorial de Educación y del Plan Nacional de Desarrollo. Se integrarán los indicadores básicos del SEAES correspondientes a este criterio: Además se sugiere la siguiente información para ser integrada en los indicadores:

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
	• ¿Existen programas estatales e institucionales permanentes de sensibilización para las distintas poblaciones de la región en donde impacta, visibilizando el sexismo, la desigualdad de género, sus consecuencias en la vida institucional y se promuevan nuevas formas de convivencia? • ¿Las entidades federativas cuentan con presupuesto para que las instituciones de educación superior se constituyan como espacios libres de violencia de género y de discriminación hacia las mujeres? • ¿La entidad cuenta con diagnósticos sobre la condición que guarda la equidad de género? • ¿Se cuenta con la estadística educativa transversalizada con perspectiva de género? • ¿Cómo se identifica el estado de avance en materia de igualdad de género en las IES de la región o entidad para sensibilizar y promover la igualdad de género?	normativa nacional, internacional y estatal. • Investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos para la detección y erradicación de la violencia contra las mujeres según la pertinencia y necesidades del programa educativo. • Participación con paridad de género en la composición de órganos colegiados responsables de evaluar los concursos a plazas o puestos convocados por la institución. • Promoción de la corresponsabilidad familiar entre hombres y mujeres en sus contratos laborales, así como licencias por paternidad. • Estadística institucional transversalizada con perspectiva de género que identifique el estado de avance en materia de igualdad de género en las IES o planteles de la región.	• Número de acuerdos, protocolos y/o reglamentaciones para el acompañamiento y seguimiento a las necesidades y solicitudes de la diversidad de estudiantes. • Existencia de protocolos de atención, prevención y erradicación de la violencia y discriminación por razón de género. • Número de programas que fomenten y orienten sobre el respeto de la diversidad y la gestión de la inclusión de todas las personas. • Presupuesto etiquetado específicamente para la atención a la violencia de género en las instituciones educativas • Existencia de documentos diagnóstico de la situación de equidad de género en la entidad. • Número de programas de apoyo para la atención del estudiantado, docentes y personal administrativo en situaciones específicas de violencia de género y

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		**Orientaciones para el diseño de indicadores**	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
		• Comités o unidades de género y derechos humanos para la atención y prevención de la violencia y la discriminación.	discriminación, así como de corresponsabilidad familiar.
* Se alude a "número de" como punto de partida para la construcción de indicadores, ya que estos se diseñan una vez que se tiene un referente específico como punto de comparación en función de una meta o de una situación deseable marcada por la propia institución o programa educativo. De esta forma, el indicador final en realidad puede tratarse de un porcentaje o de un índice compuesto por varias mediciones combinadas, según las necesidades de cada institución.			

Anexo 1.3. Criterio de inclusión
Orientaciones para la reflexión

Conceptualización

De acuerdo con la PNEAES:

> La **inclusión** en la educación superior exige asumir los derechos humanos como principio clave del quehacer de la institución, de tal forma que ninguna persona sea excluida de la educación superior por motivo de su ingreso económico, su género, su raza, sus creencias o su edad, entre otras causas. Desde esta perspectiva, la inclusión implica tomar en consideración las características culturales y sociales del contexto de las IES, así como los derechos y características de los estudiantes, y de los actores educativos, para que todos tengan las mismas oportunidades y posibilidades de realización. Su valoración transversal en el marco del SEAES permitirá en las IES que los procesos respondan a las condiciones de sus actores y sus entornos, y que promuevan el diálogo constructivo, la interculturalidad, el respeto por la dignidad de las personas, la solidaridad, la honestidad y la búsqueda de acuerdos, favoreciendo la convivencia en un marco de respeto a las diferencias. (CONACES, 2022: p. 57)

Desde su nacimiento, las Universidades, como instituciones dependientes del clero o del estado y las instituciones de educación superior han optado por la racionalidad de la homogeneidad como metodología organizativa de dichas instituciones. Aun cuando podemos hablar, a parir del siglo XIX, de un sistema escolar de masas, en este se impone el paradigma del alumno ideal, del alumno que comparte con otros las características ideales para ser educado. Sin embargo, esta aspiración no corresponde con la diversidad humana, en la que existen individuos con conocimientos experiencias y necesidades particulares que los alejan mucho de esta idealidad.

Visto así, los estados decidieron crear instituciones especiales para todos aquellos alumnos vulnerables o distintos que no se acercan a las características propias de lo definido en la idealidad de los currículums académicos. Es importante matizar, que quizá el aspecto más visible es la discriminación y no inclusión de aquellas personas que cuentan con alguna incapacidad, visual motriz, auditiva, cognitiva, o aquellos colectivos como los migrantes, las mujeres, los pueblos indígenas o los pobres.

El objetivo de este criterio de inclusión es tratar a todos aquellos individuos que forman parte de la sociedad como iguales, receptores del derecho humano a la educación de calidad, que todo individuo en una sociedad debe tener. Eso implica lo que define la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), así como por el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y el Marco de Acción Educación 2030, que se construyan y adecuen instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad y de diferencias de género y que se ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todas y todos.

Las definiciones de la UNESCO sobre Inclusión y Educación Inclusiva nos pueden ayudar en el desarrollo del marco general. De acuerdo con la UNESCO (2023), la inclusión se refiere al proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes. Asimismo, la educación inclusiva, hace alusión al proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes.

Desde esa perspectiva, el criterio de transversal de inclusión en el SEAES, tiene una relación complementaria con el de equidad social y de género, así como con el de interculturalidad, en el marco del criterio más amplio de compromiso con la responsabilidad social. En todos ellos se busca transformar los factores estructurales que generan la exclusión, la marginación y la inequidad. De cualquier forma, estos criterios no deben asumirse como categorías excluyentes, sino como aspectos cuya relevancia en la educación superior es necesario enfatizar y visibilizar.

En virtud de que en los demás criterios se aborda la inclusión de las personas sin distinguir su sexo, género, lengua, cultura, condiciones sociales o económicas, este apartado se enfocará en la inclusión de las personas con distintas capacidades físicas, psicomotrices, cognitivas y/o trastornos de conducta que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad y discriminación. En este contexto, se entenderá la discapacidad como:

“una situación que se produce cuando la condición física, intelectual, sensorial o psíquica de una persona no es considerada en el entorno donde se desenvuelve, colocándola en una situación de desventaja e inequidad, restringiendo, limitando o impidiendo a esa persona desarrollar plenamente su vida personal, familiar, comunitaria y ciudadana. Mirar a la discapacidad de este modo desplaza el punto de atención desde el individuo al entorno y a los sistemas de segregación existentes en nuestra sociedad.” (p. 15)

Las personas con discapacidad enfrentan diferentes tipos de obstáculos para acceder, permanecer y obtener logros en educación, debido a factores estructurales de todo tipo, desde físicos hasta culturales, que es necesario cambiar.

Marco normativo en México

México cuenta con un marco normativo que articula los programas e instituciones capaces de lograr la inclusión en la educación en todos los niveles, que se desarrolla a continuación:

- La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CEPEUM, 2017), establece las garantías individuales, particularmente la prohibición de la discriminación (artículo 1°), derecho a la educación (artículo 3°) y a la igualdad entre hombres y mujeres (Artículo 4°); de esta ley superior, se derivan diversas leyes y reglamentos .

- La Ley General de Educación (2019), que establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación y las mismas oportunidades de acceso al

Sistema Educativo Nacional, de acuerdo con las disposiciones generales aplicables.

- El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, en el precepto "No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera" se rechaza toda forma de discriminación por características físicas, posición social, escolaridad, religión, idioma, cultura, lugar de origen, preferencia política e ideológica, identidad de género, orientación y preferencia sexual.

- La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), que busca prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona.

- El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación es un órgano del Estado creado en 2003 por esta misma Ley. Es la institución rectora para promover políticas y medidas tendientes a contribuir al desarrollo cultural y social, y avanzar en la inclusión social y garantizar el derecho a la igualdad.

- La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011), que reconoce a las personas con discapacidad sus derechos humanos y mandata el establecimiento de las políticas públicas necesarias para su ejercicio.

- La Ley General de Educación Superior (2021), aprobada por el senado el 10 de diciembre de 2020 en donde las autoridades educativas concurrirán para garantizar la prestación del servicio educativo superior en todo el territorio nacional y su gratuidad, considerando la perspectiva de derechos humanos y de igualdad de género, con especial atención a la inclusión de los pueblos indígenas, las personas afro mexicanas y los grupos sociales más desfavorecidos.

- El Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (2019). Este programa propicia el desarrollo de condiciones, la canalización de recursos para la transformación de las prácticas escolares y el fortalecimiento de los servicios de educación indígena, migrante y especial, que brindan atención educativa a niñas, niños, y jóvenes en contexto de vulnerabilidad, contribuyendo a que dicha población cuente con mejores oportunidades y herramientas que les permita el acceso a una educación integral, equitativa e inclusiva.

La educación es uno de los principales derechos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En su artículo 3° especifica claramente que toda persona tiene derecho a la educación; además, menciona que la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, lo que genera un punto mínimo de partida para definir las características mínimas que debe tener la educación en México (CPEUM,1917).

Sin embargo, de manera particular, respecto a la educación superior, la misma Constitución establece en su artículo 3° fracción X: La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas (CPEUM,1917).

La Constitución prohíbe la exclusión y la discriminación en cualquiera de sus formas, al interior de las Universidades Púbicas Estatales (UPES), sin embargo, existen situaciones que demuestran que este es un problema aún existente en las instituciones. Muchos factores pueden funcionar para facilitar o inhibir las prácticas inclusivas dentro de los sistemas educativos. Algunos de estos factores son las capacidades y actitudes de los docentes, las infraestructuras, las estrategias pedagógicas y el currículo.

La evaluación de la inclusión en educación

La evaluación de la inclusión en educación superior ha sido objeto de interesantes iniciativas que sistematizan las dimensiones que deben ser consideradas según la escala y el objeto al que se aplica la evaluación. Estas son muy ilustrativas sobre el grado de profundidad y alcance que debe tener una educación inclusiva para incidir en las causas estructurales que generan la exclusión.

La UNESCO (2017), en su Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, propone cuatro dimensiones para evaluar políticas inclusivas: 1) los conceptos, 2) las declaraciones sobre políticas, 3) las estructuras y sistemas y 4) las prácticas. Hace especial énfasis en la necesaria participación de directivos, docentes y comunidades en el establecimiento de los cambios necesarios en las instituciones educativas, desde la realización de una consulta para establecer una línea base o punto de partida, hasta la toma de decisiones y la supervisión del plan de acción que se diseñe.

También la UNESCO (2023) desarrolló una herramienta de apoyo dirigida especialmente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, que puede utilizarse para en análisis crítico del avance que tienen los sistemas educativos en esa dirección. Se proponen los siguientes ámbitos de actuación:

- Mejora de la recopilación y el análisis de los datos.
- Promoción de actitudes positivas en la sociedad.
- Colaboración con los padres, los cuidadores y la comunidad.
- Facilitación y mejora del desarrollo profesional docente y de los directivos.
- Garantía de un contenido que se conciba tomando en cuenta a todos los educandos.
- Aumento de la accesibilidad de las escuelas.
- Creación de entornos de aprendizaje seguros y acogedores para todos los educandos.
- Aprovechamiento del potencial de las tecnologías digitales y no digitales.
- Seguimiento y evaluación eficaces.

Específicamente para las instituciones de educación superior Márquez *et al* (2021) proponen 38 indicadores organizados en seis dimensiones: la cultura institucional, el acceso equitativo, el aprendizaje centrado en el alumnado; el bienestar y participación; la empleabilidad y la movilidad; y el logro académico. El modelo propuesto resalta el cambio cultural de las instituciones como principal propósito de largo alcance de la evaluación de estos indicadores.

La inclusión educativa de personas con discapacidad en educación requiere de una estrategia integral que abarca la formulación de políticas institucionales incluya servicios de apoyo y la adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la formación de los y las docentes, así como la asesoría y el acompañamiento que se des debe brindar; y el establecimiento de condiciones para la atención de las personas con discapacidad, es decir, la infraestructura accesible, y los libros y materiales adaptados, entre otros (Mejoredu, 2022).

Lo anterior permite ilustrar que la evaluación del criterio de inclusión en educación, y en este caso, en educación superior, es una tarea que requiere de claridad conceptual y de un diseño metodológico participativo guiado por enfoques críticos y transformadores. Las preguntas guía y las orientaciones que se presentan en la siguiente tabla van en esa dirección, aunque no pretenden ser exhaustivas. Solo buscan ofrecer elementos de apoyo a las instituciones para reforzar sus propios sistemas de evaluación y mejora continua.

Referencias

Cámara de Diputados del H. Congreso De La Unión. (18 de noviembre de 2022). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 1 de marzo de 2022, de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

CONACES (2022). Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. México. Disponible en: https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/politica_nacional.pdf

Márquez, Carmen; Marta Sandoval, Sergio Sánchez, Cecilia Simón, Anabel Moriña, Beatriz Morgado, Irene Moreno-Medina, José Antonio García, Vicente Díaz-Gandasegui, Begoña Elizalde San Miguel (2021). "Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2021, 19 (3), 33-51. Disponible en: https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_3_003

Mejoredu (2022). Discapacidad y derecho a la educación en México. Comisión Nacional para la Mejora Continua en Educación. Gobierno de México. Disponible en: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Discapacidad-de-2022.pdf

UNESCO (1960). Convention against Discrimination in Education. https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education

UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar une educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

UNESCO (2023). La inclusión de educandos con discapacidad en entornos de aprendizaje de calidad. Herramienta de apoyo a los países en su avance hacia la educación inclusiva. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380256_spa

Orientaciones sobre la evaluación y los indicadores

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		**Orientaciones para el diseño de indicadores**	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
Formación profesional. • Fundamentación del perfil de egreso en términos de los desafíos presentes y futuros del contexto cultural, social, profesional, científico-tecnológico, productivo y ambiental que se deben atender. • Diseño de los rasgos del perfil de egreso, incluyendo su congruencia con la normativa aplicable en materia de cualificaciones. • Experiencias y ambientes de enseñanza y aprendizaje donde se consolida el perfil de egreso en las etapas finales de la formación profesional. • Estrategias y resultados de la evaluación de los aprendizajes significativos que reflejan los logros del perfil de egreso. • Impactos de los egresados en su contexto.	• ¿Qué rasgos formativos del perfil de egreso están basados en los principios de inclusión? • ¿Los sistemas de evaluación definidos para el perfil de egreso apoyan el logro de los estudiantes con distintas capacidades? • ¿Existen medidas del impacto de los egresados que permitan el análisis de datos para fortalecer los entornos y las prácticas inclusivas? • ¿Qué puestos ocupan los egresados por carrera durante los primeros 5 años de ejercicio profesional? • ¿Los egresadas/os con discapacidades y pertenecientes a grupos vulnerables, manifiestan haber experimentado dificultades en su inserción laboral o se perciben subempleadas/os? • ¿Cuántos de sus egresadas/os en los últimos 5 años, identificada/o con grupos minoritarios se ha distinguido por premios nacionales o internacionales, presentaciones destacadas y/o aportaciones profesionales a la comunidad?	• Investigaciones de los perfiles de egreso de cada uno de los programas en los que se encuentren diferenciados los logros de todos los estudiantes. • Análisis de casos de modificaciones a los perfiles de egreso como resultado de la aplicación del principio de Inclusión. • Análisis de casos de proyectos de inclusión establecidos por egresados de la institución.	• Número de cursos en etapas terminales del currículum que se enfocan a consolidar los aprendizajes de los rasgos del perfil de egreso dirigidos al criterio de inclusión. • Número de cursos en etapas terminales del currículum que evalúan sistemáticamente los aprendizajes relacionados con la inclusión. • Número de estudiantes egresados por generación que demostraron haber adquirido aprendizajes relacionados con este criterio. • Número de egresados incorporados a espacios o proyectos relacionados con la inclusión en la sociedad, o que en su práctica profesional ha incorporado cambios estructurales para avanzar hacia una sociedad más incluyente.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
Profesionalización de la docencia. • Fundamentación de la estrategia de profesionalización docente, por ejemplo, en función de la evolución de los saberes pedagógicos, de los retos presentes y futuros de la enseñanza, y de las necesidades específicas de la formación de los estudiantes. • Diseño de las estrategias de profesionalización docente, en cuanto a procesos formativos; impulso al trabajo colegiado y a la práctica reflexiva; apoyo para la sistematización y comunicación de saberes pedagógicos; sistemas diversificados de evaluación del aprendizaje, reconocimiento, promoción y estímulos equitativos; procesos de innovación pedagógica; mejoramiento de las condiciones de trabajo; entre otros.	• ¿En la inducción para todos los docentes se enfatiza el principio de inclusión? • ¿La formación continua de los docentes incluye el desarrollo de una actitud positiva hacia la diversidad estudiantil? • ¿La formación continua de los docentes incluye pedagogías que respondan al principio de inclusión? • ¿La plantilla docente recibe sistemática y periódicamente actualización docente sobre Diseño Estratégico para la Diversidad? • ¿La institución cuenta con instalaciones universalizadas suficientes para la atención y aseguranza del avance académico de estudiantes con discapacidad? • ¿La comunidad estudiantil identificada con discapacidades participa en actividades de exposición a la comunidad y/o competitivas acordes a su circunstancia, por ejemplo, Olimpiadas especiales, presentaciones culturales, exposiciones de talento destacado, concursos de innovación y creatividad?	• Investigación institucional sobre la importancia de la formación y socialización del principio de inclusión. • Desarrollo de prácticas de campo con los docentes para acercarlos a la realidad del contexto socioeconómico de la institución. • Desarrollo de seminarios con distintos actores que permitan reconocer el principio de la inclusión.	• Numero de cursos, talleres y seminarios dirigidos a los docentes con el propósito de desarrollar sus capacidades para la inclusión educativa. • Número de profesores que han participado en las acciones de formación docente sobre inclusión. • Número de innovaciones en estrategias pedagógicas y recursos educativos que se han introducido en respuesta al desafío de la inclusión educativa. • Número de investigaciones sobre la inclusión en la docencia de la educación superior o de la institución desarrolladas por profesores.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Las condiciones de trabajo de los profesores, las formas de organización del trabajo docente, los procesos colegiados de producción didáctica y de seguimiento pedagógico. • Logros y buenas prácticas de la profesionalización docente, individuales y colectivos, tales como investigación educativa, producción de recursos educativos, proyectos de innovación, entre otros. • Impactos de la profesionalización docente en el aprendizaje y la enseñanza, así como la vinculación de la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje con la sociedad, la realización de proyectos de cooperación con niveles educativos previos, entre otros.	• ¿La plantilla docente tiene alguna certificación básica (por diplomado, seminario, taller) extraordinaria (interno o externo) que le permita la fluidez en el contacto docente natural de la aproximación a los contenidos, exposición, y evaluación acorde? • ¿La institución cuenta con manuales de referencia para apoyo al docente, que consideren el diseño de estrategias de aprendizajes en condiciones diversas?		
Programas educativos de licenciatura y TSU • Fundamentación curricular y del programa: contextualización y estudios de pertinencia, en	• ¿Existen sistemas para identificar a los estudiantes vulnerables? • ¿Se garantiza el apoyo especial, para personas vulnerables cuando sea necesario?	• Análisis de lineamientos y/o acciones que permitan la flexibilidad y/o adaptación de los procesos de selección e ingreso para los	• Tasas de ingreso, retención, abandono, reprobación, egreso, titulación y demás sobre la trayectoria escolar desde la perspectiva de la inclusión.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***

términos de las problemáticas actuales a que debe responder el programa así como los retos futuros que es posible prever.
• Normativa y diseño curricular específico, incluyendo la gradualidad, integralidad y transversalidad de los aprendizajes esperados, así como de las estrategias definidas para lograrlos.
• Procesos educativos y análisis de los factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes:
  • Profesorado: suficiencia, formación y capacidades docentes, así como la incidencia de las estrategias de profesionalización docente.
  • Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación.
  • Infraestructura y equipamiento.
	• ¿Existen sistemas de recolección de datos (cuantitativos y cualitativos) con respecto a la presencia, participación y logro de todos los estudiantes?
	• ¿En qué medida se analizan los datos para determinar el impacto de los esfuerzos para propender a una mayor inclusión?
	• ¿El formato de programas, planeaciones y/o instrumentaciones de los cursos prevé la identificación de variables como resultado de estudiantes identificadas/os con discapacidades y/o grupos vulnerables?
	• ¿Cuáles son los índices de estudiantes con discapacidades físicas, psicomotrices y/o trastornos de conducta (por carrera, género, edad)?
	• ¿La institución cuenta con laboratorios y/o instalaciones apropiadas para el aprendizaje y avance cognoscitivo y académico entre estudiantes con discapacidades?
	• ¿La institución cuenta con un equipo o academia que diseñe espacios apropiados para las
		estudiantes que lo requieran o soliciten.
		• Análisis de instrumentos que permitan el diagnóstico y la identificación estudiantes que requieran apoyos diferenciados.
		• Buenas prácticas de equipos, academias, cuerpos colegiados a cargo de la supervisión de espacios apropiados para estudiantes con discapacidad.
		• Buenas prácticas de diseños de recursos educativos y contenidos dirigidos a estudiantes con discapacidad.
			• Número de programas educativos que cuentan con un diseño curricular que incorpora en forma gradual, transversal e integrado el desarrollo de aprendizajes sobre inclusión en la sociedad.
			• Número de cursos donde los estudiantes desarrollan proyectos de inclusión social.
			• Número de estudiantes del programa que se involucran en actividades de promoción de la inclusión.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Liderazgo y gestión. • Servicios escolares, académicos y generales. • Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado. • Análisis cuantitativo de los principales indicadores • Análisis cualitativo a profundidad. • Estrategias de apoyo a los estudiantes. • Impactos del programa en su contexto.	actividades de los estudiantes con discapacidad? • ¿Cómo se decide y se gestiona el apoyo especial para estudiantes vulnerables? • ¿Los estudiantes de escuelas especiales tienen oportunidades de participar en actividades dentro de las escuelas regulares? • ¿Se ofrece a los docentes de otras escuelas la experiencia disponible en entornos especiales? • ¿Los contenidos de programas, planes y/o instrumentaciones consideran la metacognición de las posibilidades laborales y/o de emprendimiento para egresadas/os con discapacidades? • ¿La institución cuenta con mecanismos de identificación y comunicación sistemática interdepartamental para establecer supervisión de apoyo a personas con discapacidades? • ¿La comunidad institucional cuenta con programas de sensibilización a la inclusión? • ¿Los estudiantes alcanzan los aprendizajes previstos sobre este criterio tal como está previsto en los programas de los cursos y a lo largo del plan de estudios? ¿Qué		

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
	problemas y desafíos se han identificado y qué acciones se han emprendido? • ¿Qué conclusiones se tienen del análisis de trayectorias desde la perspectiva de la inclusión? • ¿La institución cuenta con espacios apropiados para dinámicas de integración humana e integración de equipos? • ¿Existe alguna celebración o evento especial dirigido a visibilizar la inclusividad en el programa educativo y comprender todos sus aspectos?		
Programas de investigación y posgrado. • Fundamentación curricular del programa de posgrado y fundamentación del programa de investigación: contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas y necesidades actuales a que debe responder el programa así como los retos futuros que es posible prever. • Normativa, diseño curricular del posgrado,	• ¿Cómo se incentiva la investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos para adaptarse a todos los estudiantes? • ¿Se fomenta la investigación incluyendo actividades de investigación, titulación, servicio social, práctica profesional y retribución social para lograr el éxito de los individuos en condiciones vulnerables? • Se realizan investigaciones sobre los sistemas de apoyo a las escuelas y otros centros de aprendizaje que identifiquen y eliminen las prácticas no	• Creación de unidades multidisciplinarias e interinstitucionales para la creación de modelos flexibles y adaptables. • Análisis de casos, incluyendo resultados e impactos, de convenios intersectoriales e interinstitucionales para la realización de actividades de servicio social y prácticas profesionales, con la flexibilidad necesaria que fomente la inclusión.	• Número de estudiantes de posgrado en condiciones de vulnerabilidad y específicamente de discapacidad. • Número de programas de posgrado que cuentan con un diseño curricular que incorpora en forma gradual, transversal e integrado el desarrollo de aprendizajes sobre inclusión en la sociedad. • Número de cursos de posgrado donde los estudiantes desarrollan

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***

diseño del programa y de los proyectos de investigación.
• Procesos educativos y de investigación, condiciones de operación, factores que inciden en los aprendizajes; articulación de la investigación y el posgrado.
  • Profesorado: suficiencia, formación y capacidades, así como incidencia de las estrategias de profesionalización docente en posgrado.
  • Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación.
  • Infraestructura y equipamiento.
  • Liderazgo y gestión.
  • Servicios escolares, académicos y generales.
• Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado.
  • Análisis cuantitativo de los principales indicadores
  • Análisis cualitativo a profundidad.
	inclusivas, discriminatorias y desiguales?
	• Existen registros de intervenciones colaborativas por parte de estudiantes de posgrado con discapacidad en proyectos creativos y/o innovadores
	• ¿Los programas de posgrado emplean estrategias de enseñanza aprendizaje que consideren factores de marginalidad y/o discapacidad(es)?
	• Si la institución cuenta con programa de posgrados e investigación, ¿Existen mecanismos que establezcan sistémicamente algún período adicional que permita formación eficiente y egreso de estudiantes con discapacidades?
			proyectos de inclusión social.
			• Número de estudiantes del posgrado que se involucran en actividades de promoción de la inclusión.
			• Número de convenios con impacto en la titulación de personas vulnerables.
			• Número de proyectos de investigación o de tesis que involucraron a personas en situación de vulnerabilidad.
			• Número de investigaciones sobre inclusión en la sociedad.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Estrategias de apoyo a los estudiantes. • Logros e impactos del programa de posgrado y de investigación en su contexto.			
Institución/plantel (funciones docencia, investigación, vinculación y gestión según corresponda a la misión institucional). • Contexto institucional, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, los cambios en los paradigmas y campos del conocimiento, así como las visiones de futuros alternativos y sostenibles que aspira a construir. • Misión institucional, la prospectiva y escenarios de futuro, los objetivos estratégicos (de la docencia, investigación, vinculación y gestión), los planes y programas de desarrollo, los modelos (educativo, académico, organizacional, etc.) y la normativa.	• ¿Las escuelas colaboran con otros sectores pertinentes, como el de la salud y el trabajo social, para definir y aplicar políticas que coadyuven a la inclusión? • ¿Existe una cooperación efectiva entre las escuelas y otros centros de aprendizaje, que manejen aprendizajes no formales o informales para complementar las oportunidades para grupos vulnerables? • ¿La difusión que la institución muestra a la comunidad, expone la disponibilidad en su infraestructura y sistemas administrativos y de estrategias de enseñanza aprendizaje para recibir personas con discapacidad? • ¿La institución cuenta con procesos de ingreso al programa de posgrado que permitan la identificación de condiciones de discapacidad y/o marginalización	• Análisis de la transversalización de criterios de inclusión social en los registros estadísticos institucionales. • Análisis de la inclusión en el Plan de Desarrollo Institucional y normatividad. • Buenas prácticas de difusión, promoción y logros de las políticas de inclusión de la institución.	Además de la integración y análisis a nivel institucional de los indicadores anteriores, se podrían obtener los siguientes: • Número de estudiantes de nuevo ingreso con condiciones de discapacidad y/o marginalización por cuestiones de índole cultural. • Número de programas educativos que cuentan con estrategias de promoción de la inclusión educativa. • Porcentaje de empleabilidad de egresados con discapacidad.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Condiciones de operación, los procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas. • Logros, resultados e impactos en el ámbito institucional en función de los objetivos y metas establecidas, así como de los recursos invertidos.	por cuestiones de índole cultural?		
Sistemas estatales, subsistemas y sistema. • Contexto, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, así como visiones de futuro que aspira a construir. • Planes, objetivos estratégicos, políticas, programas y estrategias hacia la educación superior. • Procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas. • Logros, resultados e impactos en función de los objetivos y metas establecidas, así como de los recursos invertidos.	• ¿Los proveedores de educación públicos y privados aplican prácticas educativas inclusivas? • ¿Cómo se identifica el estado de avance en materia de inclusión para sensibilizar y promoverla en la educación superior? • ¿Las instituciones educativas y los otros proveedores de servicios dentro del gobierno (Estatal o Federal) tienen un entendimiento compartido de la inclusión y trabajan juntos?	• Buenas prácticas de la transversalización de criterios de inclusión social. • Buenas prácticas de comités o unidades promotoras de la inclusión que supervisan, llevan estadísticas y evalúan la inclusión en las IES.	A nivel estatal, de subsistema y nacional, se utilizarán los indicadores que sistematiza el formato 911, así como los que forman parte del seguimiento del Programa Estatal de Educación Superior, del Plan de Desarrollo Estatal, del Programa Nacional de Educación Superior, del Programa Sectorial de Educación y del Plan Nacional de Desarrollo. Se integrarán los indicadores básicos del SEAES correspondientes a este criterio: Además se sugiere la siguiente información para ser integrada en los indicadores:

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas guía**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
			• Análisis de acuerdos, convenios, protocolos, instrumentos y/o políticas de alcance interinstitucional que promuevan la inclusión en las IES, así como sus resultados. • Número de espacios en órganos colegiados y unipersonales ocupados con personas que forman parte de grupos vulnerables. • Número de comités o unidades promotoras de la inclusión que supervisan, llevan estadísticas y evalúan la inclusión en las IES.

* Se alude a "número de" como punto de partida para la construcción de indicadores, ya que estos se diseñan una vez que se tiene un referente específico como punto de comparación en función de una meta o de una situación deseable marcada por la propia institución o programa educativo. De esta forma, el indicador final en realidad puede tratarse de un porcentaje o de un índice compuesto por varias mediciones combinadas, según las necesidades de cada institución.

Anexo 1.4. Criterio de excelencia
Orientaciones para la reflexión

La PNEAES define el criterio de excelencia como puede verse en los siguientes párrafos:

> El Artículo 8, fracción IX de la LGES señala que el criterio de excelencia educativa debe colocar al estudiante en el centro del proceso educativo, promover su mejoramiento integral constante y el máximo logro de su aprendizaje para desarrollar su pensamiento crítico, así como fortalecer los lazos entre escuela y comunidad. En este mismo sentido el artículo 9, fracción II de la LGES, establece que uno de los fines de la educación superior es la formación de profesionales con una "visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, con una sólida preparación en sus campos de estudio, responsables y comprometidos con la sociedad y el desarrollo de México, con conciencia ética y solidaria, pensamiento crítico y creativo, así como su capacidad innovadora, productiva y emprendedora."
>
> Con mayor precisión aún, la aspiración de que la educación superior fomente el desarrollo humano integral del estudiante queda establecida en el Art. 7 de la LGES, a través de nueve rasgos que es necesario incorporar a una formación de excelencia que busca contribuir a la transformación social mediante sus capacidades de construcción de saberes, de resolución de problemas, de responsabilidad ciudadana y personal, como integrante de una comunidad.
>
> Desde una perspectiva general, la excelencia se entiende como la medida en que una IES logra los objetivos definidos por ella misma, así como los fines que establece la LGES. Sin embargo, a diferencia del concepto de calidad, que generalmente se operacionalizó en la política educativa en términos de un enfoque instrumental, con mínimos prefijados y estandarizados, la excelencia se refiere no solo a la comprensión de la situación que se guarda con respecto a un ideal, sino también a la capacidad de definir ese ideal a través de una visión clara, pertinente, equitativa, incluyente, en el marco de los desafíos del desarrollo de nuestro país; y a definir las acciones y metas necesarias en el corto y mediano plazo para alcanzarla.
>
> En este sentido y por los énfasis de la LGES, se puntualiza la excelencia en los aprendizajes, entendida como el logro de la incorporación cognitiva consciente y activa de conceptos y teorías complejas congruentes con su disciplina, así como el procesamiento y aplicación práctica de las mismas; su utilización como referente para construir nuevas propuestas y soluciones en el marco de la innovación y pertinencia social; impregnados de matices éticos y de valores, que desde su particularidad cultural le permitan respetar la diversidad, promover la inclusión, valorar la interculturalidad, con perspectiva de género que fomente la igualdad sustantiva y trabaja en función de evitar y erradicar cualquier tipo de violencia en especial contra las mujeres, en

> función del papel que profesionalmente jugará la y el estudiante en la sociedad.
>
> En síntesis, el criterio de excelencia educativa en todos los ámbitos de mejora de la educación superior, se expresa a través de su contribución a lograr el desarrollo humano integral y de los resultados tangibles obtenidos en la formación profesional.
>
> Por ello, es fundamental que la excelencia educativa en cada tipo de IES se vea orientada mediante el seguimiento permanente de su transformación y mejora; evaluando para ello, sus procesos y resultados de manera integral pero diferenciada. (CONACES, 2022: pp. 58-59)

En resumen, la excelencia se entiende como la capacidad de una IES y del SNES para:

1. Definir su propio ideal, a través de:
    - una visión clara, pertinente, contextualizada, equitativa, incluyente, en el marco de los desafíos del desarrollo de nuestro país y de los fines que establece la LGES.
    - un conjunto de principios y objetivos definidos para alcanzar esa visión en función de su propia misión y contexto.
2. Diseñar las estrategias, acciones y metas necesarias en el corto y mediano plazo para su alcanzar ese ideal,
3. Mantener un proceso continuo de mejora y permanente transformación que le permita comprender la situación que se guarda en un momento dado con respecto a ese ideal y definir estrategias contextualizadas que permitan alcanzar los objetivos planteados.
4. Colocar al estudiante en el centro de sus funciones y de todos los ámbitos de la institución, contribuyendo a su desarrollo humano integral (Art. 7 de la LGES) y al máximo logro de sus aprendizajes.

Es relevante retomar aquí la reflexión que plantea la PNEAES sobre el desafío del cambio de paradigma que significa hoy referirnos a la excelencia como un criterio y no a la calidad como un propósito genérico de la evaluación y la mejora.

> En la actualidad el principal desafío es un cambio de paradigma a nivel internacional en la manera que se concibe la evaluación y la acreditación de la educación superior. En muchos países/regiones, un enfoque basado en estándares de "talla única" aplicados en evaluaciones con propósitos diversos (institución, programa, sistema de aseguramiento de la calidad)ha demostrado ser ineficaz, no añade valor y conduce al agotamiento del sentido formativo de la evaluación. Los estándares uniformes de evaluación, desvinculados de las realidades específicas de las IES, tienen un potencial limitado en la valoración del impacto social y en la calidad de los programas. (Karakhanyan, S., 2022; citado por CONACES, 2022)

De esta forma, el criterio de excelencia busca colocar al centro la responsabilidad de las propias instituciones, sus actores y sus comunidades,

para definir aquello que las caracterice y distinga a partir de la reflexión sobre los diversos ámbitos de su quehacer, su contexto y su misión. La identificación de los rasgos distintivos de la propia misión, del rumbo que la institución se marca a sí misma como visión de excelencia, forma parte sustancial de este criterio, así como el grado de exigencia con que su comunidad asuma el compromiso de alcanzarla. El profesorado juega un papel clave en ese proceso, sobre todo cuando ha logrado construir una cultura comprometida con el pensamiento crítico, la integridad académica, la colaboración y el diálogo, el profesionalismo pedagógico y la solidez epistémica.

La excelencia esta relacionada también con las características que la sociedad asocia hoy con instituciones que buscan alcanzar su máxima realización y cumplimiento de sus fines. Esto significa la búsqueda de la excelencia también en sus formas de gobierno y administración, así como las políticas públicas y formas de coordinación en las entidades federativas, subsistemas y del Sistema Nacional en su conjunto. Cada vez más se hace énfasis en la necesidad de adoptar paradigmas y enfoques de gestión que asuman la transparencia, la participación, la comunicación, la inclusión de todas las voces y el manejo productivo de conflictos.

En conclusión, la excelencia en educación superior tiene su centro y dirección en la búsqueda del desarrollo humano integral de sus integrantes, en el máximo logro de los aprendizajes de los y las estudiantes, así como del desarrollo profesional de su profesorado y personal directivo. Pero para avanzar hacia una exigencia de tal naturaleza, se requiere que la educación superior en su conjunto se plantee los más altos desafíos que todo ello implica, en forma sistémica, en otras áreas o ámbitos, para que los primeros sean posibles. Es decir, los desafíos de la organización y gestión de las instituciones, de la concepción de sus funciones, de la formulación y puesta en marcha de las políticas, entre muchas otras cosas. De esta forma, la excelencia no se queda en una aspiración academicista y voluntarista, sino que se enlaza en forma clara y profunda con los demás criterios previstos por la PNEAES para la evaluación de la educación superior en México.

Referencias:

CONACES (2022). Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. México. Disponible en: https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/politica_nacional.pdf

Orientaciones sobre la evaluación y los indicadores

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		**Aproximaciones para la construcción de indicadores**	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
Formación profesional. • Fundamentación del perfil de egreso en términos de los desafíos presentes y futuros del contexto cultural, social, profesional, científico-tecnológico, productivo y ambiental que se deben atender. • Diseño de los rasgos del perfil de egreso, incluyendo su congruencia con la normativa aplicable en materia de cualificaciones. • Experiencias y ambientes de enseñanza y aprendizaje donde se consolida el perfil de egreso en las etapas finales de la formación profesional. • Estrategias y resultados de la evaluación de los aprendizajes significativos que reflejan los logros del perfil de egreso. • Impactos de los egresados en su contexto.	• ¿La fundamentación de los perfiles de egreso se basa en una reflexión colectiva y participativa sobre la forma como la formación profesional debe reflejar los principios de excelencia definidos institucionalmente en función de la propia misión y visión, así como del contexto de la profesión de que se trate? • ¿Los perfiles de egreso reflejan los ideales de la misión y visión institucionales, así como los del programa educativo en particular? • ¿Los rasgos del perfil de egreso incorporan los componentes del desarrollo humano integral previsto en el Art. 7 de la LGES? • ¿Qué experiencias de aprendizaje se ofrecen en las etapas terminales del currículum para consolidar estos rasgos de excelencia? • ¿Cómo se evalúa la adquisición de estas capacidades en los estudiantes? • ¿Qué logros tangibles se han obtenido en los aprendizajes de	• Análisis de perfiles de egreso que incorporan los principios específicos y distintivos de excelencia relacionados con la misión y visión institucionales. • Informes de evaluación de logros y resultados de aprendizajes de excelencia demostrados por los estudiantes. • Buenas prácticas de experiencias de aprendizaje terminales, tales como cursos integradores, servicio social, proyectos de vinculación, entre otros, orientados a reforzar el logro de los rasgos de excelencia en los perfiles de egreso. • Análisis del proceso para la actualización del plan de estudios.	• Número de cursos en etapas terminales del currículum que se enfocan a consolidar los aprendizajes de los rasgos del perfil de egreso dirigidos al del criterio de excelencia. • Número de cursos en etapas terminales del currículum que evalúan sistemáticamente los aprendizajes relacionados con este criterio. • Número de estudiantes egresados por generación que demostraron haber adquirido aprendizajes vinculados a la excelencia y a través de los cuales hayan impactado en su contexto. • Periodos establecidos para la actualización del plan de estudios y porcentaje de cumplimiento institucional.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
	los estudiantes? ¿cómo se evalúan? • ¿Los egresados utilizan estas capacidades en su práctica profesional? ¿qué opinan de su propia formación en estos aspectos? ¿qué impactos les han permitido generar en su propio campo profesional? ¿qué impactos les ha permitido generar en beneficio de la comunidad las capacidades desarrolladas en su práctica profesional? • ¿Existe un proceso sistematizado para la actualización de los planes y programas de estudios, cómo se evalúa su operación y resultados?		
Profesionalización de la docencia. • Fundamentación de la estrategia de profesionalización docente, por ejemplo, en función de la evolución de los saberes pedagógicos, de los retos presentes y futuros de la enseñanza, y de las necesidades específicas de la formación de los estudiantes.	• ¿Qué visión tiene la institución de la excelencia docente en el marco de la misión, de los principios y las funciones institucionales? ¿cómo visualiza la institución la función docente con respecto a la investigación, la vinculación, la tutoría y la gestión? ¿a los diferentes perfiles académicos que tienen funciones docentes?	• Análisis de experiencias de formación continua de profesores que se han enfocado al desarrollo de capacidades para la excelencia docente. • Análisis de los sistemas de reconocimiento, promoción, estímulo y evaluación que han promovido y logrado reforzar la excelencia docente y la formación de	• Número de profesores que participan en programas de formación continua y número de profesores que aplican lo aprendido en su práctica docente. • Número de proyectos e iniciativas específicas de excelencia en la docencia y de excelencia en la formación profesional liderados por profesores.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Diseño de las estrategias de profesionalización docente, en cuanto a procesos formativos; impulso al trabajo colegiado y a la práctica reflexiva; apoyo para la sistematización y comunicación de saberes pedagógicos; sistemas diversificados de evaluación del aprendizaje, reconocimiento, promoción y estímulos equitativos; procesos de innovación pedagógica; mejoramiento de las condiciones de trabajo; entre otros. • Las condiciones de trabajo de los profesores, las formas de organización del trabajo docente, los procesos colegiados de producción didáctica y de seguimiento pedagógico. • Logros y buenas prácticas de la profesionalización docente, individuales y colectivos, tales como investigación educativa, producción de recursos educativos, proyectos de innovación, entre otros. • Impactos de la profesionalización docente en	• ¿Qué características específicas espera la institución en una docencia de excelencia? ¿esta coloca al estudiante al centro del proceso educativo? ¿se espera lograr algún rasgo distintivo de acuerdo al perfil de la institución? • ¿Qué mecanismos de formación docente, incentivos, espacios de colaboración, condiciones de trabajo, entre otros, incluye la estrategia de profesionalización para acercarse a la visión y a las características señaladas? • ¿Existen espacios de deliberación colegiada para la evaluación formativa y entre pares de la docencia de excelencia? • ¿Cuáles han sido los resultados de la estrategia de profesionalización? ¿se acercan a la visión esperada? ¿qué logros se han alcanzado en la excelencia necesaria en la docencia? • ¿Qué impacto ha tenido dicha estrategia en la docencia?	excelencia de los estudiantes. • Análisis de la formación docente en el contexto de las metas institucionales establecidas asociadas a la excelencia educativa.	• Número de proyectos que tienen como objetivo la excelencia en la profesionalización de la docencia. • Redes, grupos o colectivos de docentes que trabajan en proyectos de excelencia en forma colaborativa intra o interinstitucionalmente. • Número de profesores que atienden los programas de formación continua. • Número de profesores participantes en proyectos e iniciativas de excelencia en la docencia y en la formación profesional.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
el aprendizaje y la enseñanza, así como la vinculación de la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje con la sociedad, la realización de proyectos de cooperación con niveles educativos previos, entre otros.			
Programas educativos de licenciatura y TSU • Fundamentación curricular y del programa: contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas actuales a que debe responder el programa así como los retos futuros que es posible prever. • Normativa y diseño curricular específico, incluyendo la gradualidad, integralidad y transversalidad de los aprendizajes esperados, así como de las estrategias definidas para lograrlos. • Procesos educativos y análisis de los factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes: • Profesorado: suficiencia, formación y capacidades docentes, así como la incidencia de las	• ¿El modelo educativo de la institución incorpora el criterio de excelencia? • ¿El programa educativo ha precisado sus rasgos de excelencia en función de las disciplinas y campo profesional que atiende, en el marco de la misión y visión institucional? • ¿El diseño y funcionamiento de los currículos profesionales incorporan en forma gradual, integrada y transversal los aprendizajes requeridos para desarrollar los rasgos de excelencia que prevé el perfil de egreso? • ¿Los cursos incluyen experiencias de aprendizaje específicas y apropiadas para los aprendizajes buscados? • ¿Se cuenta con las condiciones de operación necesarias para ello, es decir, equipamiento, infraestructura, servicios de	• Currículos profesionales que incorporan en forma integrada y transversal los rasgos de excelencia definidos por el programa en el marco de los principios institucionales. • Análisis de experiencias formativas donde los estudiantes concretan su formación de excelencia. • Proceso institucional para la actualización de los planes de estudios.	• Número de programas educativos que cuentan con un diseño curricular que incorpora en forma gradual, transversal e integrada el desarrollo de aprendizajes, rasgos y/o capacidades de excelencia que fortalezcan el desarrollo humano. • Número de cursos del plan de estudios que formalmente prevén el desarrollo de aprendizajes, rasgos o capacidades de excelencia. • Número de tesis, reportes de servicio social u otros productos de titulación que abordan aprendizajes, rasgos o capacidades de excelencia. • Años de vigencia de los planes de estudio en operación y número de

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
estrategias de profesionalización docente. • Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación. • Infraestructura y equipamiento. • Liderazgo y gestión. • Servicios escolares, académicos y generales. • Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado. • Análisis cuantitativo de los principales indicadores • Análisis cualitativo a profundidad. • Estrategias de apoyo a los estudiantes. • Impactos del programa en su contexto.	información, apoyo, entre otros para lograr el perfil de egreso y los aprendizajes previstos en el currículum? • ¿Qué procesos colegiados se llevan a cabo para dar seguimiento a los aprendizajes de los rasgos de excelencia de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar? • ¿Cómo contribuyen las características de excelencia del programa en su entorno? ¿Cómo se miden los impactos y qué acciones se llevan a cabo a partir de los resultados obtenidos?		generaciones vinculadas a los mismos.
Programas de investigación y posgrado. • Fundamentación curricular del programa de posgrado y fundamentación del programa de investigación: contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas y	• ¿Qué visión tiene la institución de la excelencia en la investigación y el posgrado? ¿cuáles son sus principales características? • ¿El programa de posgrado o de investigación ha precisado sus rasgos de excelencia en función de las disciplinas o campo	• Análisis de la contribución e impacto de la investigación o de los posgrados a la conceptualización de la excelencia en la educación superior. • Buenas prácticas de currículos de posgrado que incorporan en forma	• Número de proyectos de investigación que se rigen explícitamente por los principios de excelencia definidos por la institución con impacto en la comunidad, donde la ciencia y la tecnología

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
necesidades actuales a que debe responder el programa así como los retos futuros que es posible prever. • Normativa, diseño curricular del posgrado, diseño del programa y de los proyectos de investigación. • Procesos educativos y de investigación, condiciones de operación, factores que inciden en los aprendizajes; articulación de la investigación y el posgrado. • Profesorado: suficiencia, formación y capacidades, así como incidencia de las estrategias de profesionalización docente en posgrado. • Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación. • Infraestructura y equipamiento. • Liderazgo y gestión. • Servicios escolares, académicos y generales. • Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado.	profesional que atiende, en el marco de la misión y visión institucional? • ¿El diseño y funcionamiento de los programas de posgrado incorporan en forma gradual, integrada y transversal los aprendizajes requeridos para desarrollar los rasgos de excelencia que prevé el perfil de egreso del posgrado? • ¿Los cursos del posgrado incluyen experiencias de aprendizaje específicas y apropiadas para los aprendizajes buscados? • ¿Se cuenta con las condiciones de operación necesarias para ello, es decir, equipamiento, infraestructura, servicios de información, apoyo, entre otros? • ¿Los programas de investigación incorporan explícitamente los rasgos de excelencia previstos en la visión institucional? • ¿Qué procesos colegiados se llevan a cabo para dar seguimiento a los rasgos de excelencia de los programas de posgrado e investigación? ¿de las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes?	integrada y transversal el criterio de excelencia. • Buenas prácticas de programas de investigación que han operado en forma sostenida bajo los principios de excelencia definidos por la institución. • Análisis de la contribución de la investigación y el posgrado a la documentación, sistematización y evaluación de experiencias excelencia en la educación superior. • Casos de estrategias de comunicación y difusión sobre las experiencias emblemáticas de excelencia en la investigación y el posgrado. • Procesos sistematizados para la actualización del plan de estudios que sean evaluados periódicamente para su mejora continua.	están al servicio de la sociedad. • Número de grupos o equipos de investigación que se rigen explícitamente por los principios de excelencia definidos por la institución y con impacto en la comunidad. • Número de estrategias o programas en el plan de desarrollo y su correspondiente seguimiento en programas anuales que impulsan la incorporación de los principios de excelencia en el trabajo de los cuerpos colegiados de investigación y sus proyectos de investigación. • Número de investigadores a cargo de proyectos de investigación que se rigen explícitamente por los principios de excelencia definidos por la institución. • Número de tesis de posgrado que atienden explícitamente los principios de excelencia definidos por la institución.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Análisis cuantitativo de los principales indicadores • Análisis cualitativo a profundidad. • Estrategias de apoyo a los estudiantes. • Logros e impactos del programa de posgrado y de investigación en su contexto.	• ¿Cómo contribuyen las características de excelencia del programa en su entorno?¿Cómo contribuyen los proyectos de investigación y las tesis de posgrado al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades?		• Número de productos de investigación que reúnen los principios de excelencia definidos por la institución y tienen impacto en la comunidad.
Institución/plantel (funciones docencia, investigación, vinculación y gestión según corresponda a la misión institucional). • Contexto institucional, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, los cambios en los paradigmas y campos del conocimiento, así como las visiones de futuros alternativos y sostenibles que aspira a construir. • Misión institucional, la prospectiva y escenarios de futuro, los objetivos estratégicos (de la docencia, investigación, vinculación y gestión), los planes y programas de desarrollo, los modelos (educativo,	• ¿Qué principios y objetivos de excelencia se ha marcado la institución? ¿cuáles han sido los mecanismos que ha utilizado? • ¿Qué políticas y estrategias se han desplegado para impulsar los principios y objetivos de excelencia en cada una de las funciones sustantivas de docencia, investigación, vinculación, cultura y gestión? ¿Y al exterior de la institución? • ¿Con qué procesos colegiados cuenta para mantener una constante reflexión y seguimiento sobre la excelencia en la institución y en cada una de sus funciones? • ¿Qué estrategias de comunicación y difusión tiene la institución sobre los proyectos exitosos de excelencia, para	• Buenas prácticas de procesos colectivos de reflexión y análisis de la excelencia en las IES. • Conceptualizaciones sobre la excelencia en la educación superior y análisis de su puesta en práctica en modelos educativos, estrategias de investigación y posgrado, vinculación, servicios culturales, y gestión. • Buenas prácticas de proyectos y estrategias de impulso a la excelencia en la institución y en sus ámbitos de mejora, con resultados e impactos concretos documentados.	Además de la integración y análisis a nivel institucional de los indicadores anteriores, se podrían obtener los siguientes: • Número de objetivos y metas asociados a la excelencia logrados en la institución, evaluación y seguimiento de su cumplimiento. • Número de proyectos implementados por la institución para el logro de los objetivos y metas asociados a la excelencia. • Número de estrategias o programas en el plan de desarrollo y su correspondiente seguimiento en programas anuales que impulsan la incorporación de los principios de excelencia.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
académico, organizacional, etc.) y la normativa. • Condiciones de operación, los procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas. • Logros, resultados e impactos en el ámbito institucional en función de los objetivos y metas establecidas, así como de los recursos invertidos.	darles visibilidad y promoverlas ante la sociedad? • ¿Qué resultados se han tenido al interior de la institución en los ámbitos de la formación profesional; de la profesionalización de la docencia; de los programas de licenciatura y TSU; de los programas de investigación y posgrado; así como en general en las funciones de docencia, investigación, vinculación y gestión? ¿existen avances, brechas, casos destacados, desafíos, entre otros? • ¿Qué impactos específicos pueden identificarse de la excelencia en el contexto de la institución?		• Número de estrategias o programas en el plan de desarrollo y su correspondiente seguimiento en programas anuales que incluyan la incorporación de los principios de excelencia.
Sistemas estatales, subsistemas y sistema. • Contexto, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, así como visiones de futuro que aspira a construir. • Planes, objetivos estratégicos, políticas, programas y estrategias hacia la educación superior.	• ¿Qué análisis ha realizado el sistema estatal, el subsistema o el sistema nacional sobre el papel de la educación superior ante los procesos de cambio e innovación social? • ¿Qué visión de futuro tiene el sistema estatal, el subsistema, el sistema en su conjunto de su propio papel como impulsor de la excelencia en la educación superior?	• A nivel estatal, de subsistema y nacional se realizaría un análisis de contenido de los indicadores cualitativos incluidos en las autoevaluaciones institucionales, a partir del cual sería posible obtener un análisis del criterio de excelencia en el conjunto de instituciones educativas	A nivel estatal, de subsistema y nacional, se utilizarán los indicadores que sistematiza el formato 911, así como los que forman parte del seguimiento del Programa Estatal de Educación Superior, del Plan de Desarrollo Estatal, del Programa Nacional de Educación Superior, del Programa Sectorial de

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas. • Logros, resultados e impactos en función de los objetivos y metas establecidas, así como de los recursos invertidos.	• ¿Con qué políticas y estrategias el sistema estatal, subsistema o sistema nacional promueve la excelencia en las IES? • ¿Cuál ha sido el alcance de su aplicación, resultados e impacto considerando como referentes el Programa Estatal de Educación Superior, ¿el Plan de Desarrollo Estatal, el Programa Nacional de Educación Superior, ¿el Programa Sectorial de Educación y el Plan Nacional de Desarrollo? • A la luz de los reportes de autoevaluación de las IES ¿Cuál es el avance que se tiene en el sistema o subsistema en cuanto a la excelencia en la educación superior? ¿existen brechas en los procesos y resultados?	del estado, subsistema y sistema, por ejemplo, avances, brechas, desafíos y oportunidades. Por ejemplo: • Identificación de buenas prácticas en las instituciones de educación superior orientadas por el criterio de excelencia. • Análisis de metodologías y enfoques de la autoevaluación institucional del criterio de excelencia. • Análisis de resultados generales de la autoevaluación institucional del criterio de excelencia. • Estudios de impacto de la contribución de las instituciones de educación superior en el criterio de excelencia en los egresados, la sociedad, el país, estado y la localidad.	Educación y del Plan Nacional de Desarrollo. Además, se integrarán los indicadores básicos del SEAES correspondientes a este criterio.
* Se alude a “número de” como punto de partida para la construcción de indicadores, ya que estos se diseñan una vez que se tiene un referente específico como punto de comparación en función de una meta o de una situación deseable marcada por la propia institución o programa educativo. De esta forma, el indicador final en realidad puede tratarse de un porcentaje o de un índice compuesto por varias mediciones combinadas, según las necesidades de cada institución.			

Anexo 1.5 Criterio de vanguardia

Orientaciones para la reflexión

De acuerdo con la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES), aprobada el 2 de diciembre de 2022, la vanguardia educativa es un criterio que expresa la necesidad de avanzar hacia nuevos enfoques, metodologías, contenidos, para sentar las bases en función de la visión institucional. Expresa la capacidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) de realizar cambios significativos y pioneros en la renovación de formas de actuar y de abordaje del conocimiento, trascender la tradición a través de transformaciones e innovaciones en aspectos científicos, tecnológicos, educativos o de gestión, en el ejercicio de la libertad, pero con el objetivo de ofrecer nuevas alternativas y transformar el cambio de expectativas en función de una contribución social más efectiva, en escenarios locales, regionales y nacionales; en el contexto de estrategias hacia la internacionalización solidaria.

De acuerdo con la PNAES, la vanguardia educativa adquiere sentido a partir de la visión de futuro que la comunidad educativa de una IES construye en función de su propio contexto. No se trata sólo de la incorporación de una cierta innovación, sino del potencial transformador que tiene hacia nuevos escenarios institucionales, pedagógicos o sociales. Por ello, la vanguardia educativa requiere consolidarse en aprendizajes colectivos en las comunidades académicas, en las instituciones y en el sistema educativo en general para que pueda considerarse como tal.

El criterio de vanguardia tiene una estrecha relación con los criterios de: compromiso con la responsabilidad social, equidad social y género, inclusión, excelencia, innovación social e interculturalidad, que en conjunto se enmarcan en la lógica de alcanzar la excelencia. Sin embargo, la propia política nacional señala que vanguardia es un criterio que enfatiza el uso responsable de la tecnología para la transformación digital de la IES y que debe concebirse como una vía para consolidarse en aprendizajes colectivos en las comunidades académicas, en las instituciones y en el sistema educativo en general.

<u>Vanguardia en los ámbitos del SEAES</u>

En el artículo 9 de la LGES, en los incisos II, IV y V, se establecen algunos de los fines de la educación superior asociados al criterio de vanguardia. En este sentido, el criterio de vanguardia se orienta a la transformación y al desarrollo de una propuesta de mejora continua de la estructura y funcionamiento de la educación superior sustentada en una nueva visión prospectiva, producto del análisis deliberativo de las comunidades, el uso responsable y ético de la tecnologías de la información y la comunicación, el impulso de los avances científicos y tecnológicos, la optimización de los recursos, así como del cierre de las brechas entre las IES que integran los subsistemas, respetando la autonomía, la misión y las características propias de éstas. Lo anterior debe permitir la identificación de las áreas de oportunidad y de los desafíos futuros de las IES.

Con base en este criterio, las IES deberán orientar la visión y sus esfuerzos a ofrecer propuestas formativas que impulsen a los profesionales a responder, de manera

pertinente y ética, a los problemas y necesidades identificadas en el contexto global y local. En este sentido, las IES deberán formar profesionales que precisan actualizar continuamente sus conocimientos y habilidades a lo largo de la vida para desenvolverse con éxito en entornos impredecibles; desarrollar propuestas de innovación y transformación para la proyección de todas las áreas profesionales y disciplinas; e impulsar el desarrollo local y nacional con una visión de futuro.

Este criterio conduce a las IES a la reflexión sobre su oferta educativa y a contemplar la diversificación de modalidades educativas definidas por la SEP (2022), es decir escolarizada presencial, no escolarizada, mixa o dual, ya sea en línea o virtual, abierta o a distancia o certificación por examen; a la existencia y el uso de los recursos tecnológicos adecuados y la capacidad de utilizarlos, de manera ética y responsable, para facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Con la aspiración de contar con un mundo justo, equitativo y sostenible, los egresados han de complementar las competencias tecnológicas con otras disciplinas de orden superior, tales como la inteligencia emocional, la flexibilidad y el pensamiento global y junto a todo ese saber, la relevancia de la perspectiva humanista, que fomente valores como la solidaridad y la ética.

Las IES que favorecen la vanguardia impulsan el emprendimiento, la capacidad para crear oportunidades para sus estudiantes, egresados y docentes, el potencial innovador, la cooperación interinstitucional, el reconocimiento de la originalidad y de propuestas no convencionales, la movilidad internacional, propuestas curriculares innovadoras y flexibles, así como la capacidad de crear nuevos campos interdisciplinarios y mantener un enfoque hacia la proactividad, es decir, estar siempre un paso adelante en la evolución de temas de investigación y en la producción de conocimientos.

En los programas educativos de Técnico Superior Universitario (TSU) y de licenciatura se debe impulsar el diseño de perfiles profesionales, con apoyo de distintos grupos de interés, sin perder de vista al estudiante como el centro de los procesos que deben realizar las IES.

Desde el criterio de vanguardia, la formación profesional en los programas educativos debe transitar a enfoques formativos orientados a la racionalidad práctica y crítica, donde se involucre a las y los estudiantes en sus procesos formativos y de evaluación, ya que quien aprende tiene mucho que decir de lo que aprende y de la forma en que lo hace.

Como se afirma en la PNEAES, es esencial contar con procesos que orienten la conceptualización, diseño y operación de los currículos, así como la definición de estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras que coadyuven al desarrollo de las capacidades definidas, en forma articulada, con las especificidades de la profesión. Los procesos formativos de las IES deben facilitar distintas formas de movilidad geográfica, virtual e intersectorial para los estudiantes y académicos en aras de fomentar el intercambio y enriquecimiento cultural, así como la educación abierta e inclusiva. De la misma manera, es importante incrementar la colaboración con otras universidades, gobiernos, industria y sociedad en general, tanto en docencia, como en investigación y en transferencia, creando sinergias,

complementando recursos, escalando iniciativas, reforzando alianzas a través de espacios comunes de educación superior y aprendiendo juntos para crear un mayor valor para la sociedad.

En este sentido, bajo el criterio de vanguardia las IES podrán considerar planteamientos y necesidades demandadas de los sectores sociales y productivos, nacionales e internacionales. Lo anterior, implicaría ofrecer una oferta educativa con un fuerte dominio y consideración de asuntos disciplinares, inter y transdisciplinares, atendiendo sus implicaciones metodológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde el criterio de vanguardia los programas educativos que ofrezcan las IES deberán trascender los enfoques actuales, realizar planteamientos que busquen generar procesos de aprendizaje desde el sentido de la acción, a través de experiencias en escenarios reales que les permitan a los estudiantes la aplicación del aprendizaje, la innovación y la transformación de los contextos, cultura, comunidades, desarrollo intelectual de cada individuo y de los escenarios en que se desenvuelvan como profesionales.

La vanguardia se sustenta en la misión investigadora de las IES, particularmente, en los programas de posgrado donde se cuenta con el talento y capacidades para la transformación hacia sociedades basadas en el conocimiento y la innovación. En este sentido, la investigación y el desarrollo de proyectos debe contemplar los desafíos globales y locales en sus agendas de investigación; incrementar la interdisciplinariedad en la investigación y fomentar la transferencia del conocimiento en beneficio de la sociedad y la atención de los problemas relevantes del contexto; tener una amplia divulgación de sus resultados en beneficio de la sociedad; así como atender problemas sociales y asociados al desarrollo, de manera transdisciplinar, con una estrecha vinculación con los sectores productivos o de gobierno.

El impulso transformador del criterio de vanguardia no puede ser ajeno a las prácticas de enseñanza, ya que las y los profesores son los actores relevantes para la transformación y la creación de escenarios de aprendizaje para el desarrollo integral y humanista de los estudiantes. De esta manera, como se establece en el artículo 7 de la LGES, será necesario considerar la formación docente, la evaluación de los procesos formativos y su impacto en el logro de los aprendizajes, el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras en el aula, así como el aprovechamiento de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La profesionalización de la docencia asociada a la vanguardia tiene algunos de los aspectos que deben ser revisados y, en su caso, atendidos para una adecuada valoración de su incidencia en el logro educativo de los estudiantes como la diversidad de formas de su inserción al proceso educativo, las variantes de organización colegiada, su impacto en los fines institucionales, las necesidades para el debido ejercicio de la práctica docente, y las condiciones estructurales y laborales, considerando los criterios de inclusión social, equidad, género e interculturalidad.

La vanguardia en la formación profesional deberá ser el resultado del impulso transformador en la visión de la formación profesional de las y los estudiantes, que pondera un modelo alternativo centrado en el alumno y el aprendizaje, y que ofrezca una metodología que favorezca mejores aprendizajes.

Conclusiones

La vanguardia educativa orienta a las IES a: formar profesionales que precisan actualizar continuamente sus conocimientos y habilidades a lo largo de la vida para desenvolverse con éxito en entornos impredecibles; desarrollar propuestas de innovación y transformación para la proyección de todas las áreas profesionales y disciplinas considerando las necesidades globales y locales identificadas; ofrecer propuestas formativas que impulsen a los profesionales a responder de manera pertinente y ética a los problemas y necesidades identificadas en el contexto global y local; ampliar la cobertura del sistema de educación superior, a través de la diversificación de modalidades virtuales y no virtuales; implementar los recursos tecnológicos adecuados para facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes; atender, a través de la investigación, problemas sociales de manera transdisciplinar con estrecha vinculación con los sectores productivos, sociales y gubernamentales, con la participación activa de los estudiantes y comunidades.

Las IES deben tener una visión prospectiva de si mismas, sustentada en la reflexión de sus resultados y del contexto, con la participación de sus comunidades, y basada en un análisis del contexto global y local asociado a las necesidades y el avance científico y tecnológico.

Referencias:

CONACES (2022). Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. México. Disponible en: https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/politica_nacional.pdf

Diario Oficial de la Federación (2019). *Ley General de Educación*. Publicada el 19 de enero 2018.

Diario Oficial de la Federación (2021a). Ley General de Educación Superior publicada en 20 de abril de 2021.

Diario Oficial de la Federación (2023). Acuerdo número 20/10/22 por el que se emiten los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen las opciones educativas del tipo superior. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5669525

Diario Oficial de la Federación(2021b). ACUERDO número 34/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento a la Excelencia Educativa para el ejercicio fiscal 2022, publicado el 29 de diciembre de 2021.

Secretaría de Economía, Secretaría de Educación Pública, secretaria del Trabajo y Previsión Social, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (2023). Talento mexicano para el crecimiento y la relocalización. URL:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/828154/talento-mexicano_esp.pdf

Universia (Mayo 2023) DECLARACIÓN DE VALENCIA: UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD, V encuentro internacional de rectores. URL: https://www.santander.com/content/dam/santander-com/es/contenido-paginas/sala-de-comunicaci%C3%B3n/especiales/encuentro-internacional-de-rectores-universia/valencia-2023/do-eiru-valencia-declaracion-2023-es.pdf

Orientaciones sobre la evaluación y los indicadores

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		**Aproximaciones para la construcción de indicadores**	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos**
Formación profesional. • Fundamentación del perfil de egreso en términos de los desafíos presentes y futuros del contexto cultural, social, profesional, científico-tecnológico, productivo y ambiental que se deben atender. • Diseño de los rasgos del perfil de egreso, incluyendo su congruencia con la normativa aplicable en materia de cualificaciones. • Experiencias y ambientes de enseñanza y aprendizaje donde se consolida el perfil de egreso en las etapas finales de la	• ¿El perfil de egreso surge a partir de la visión de futuro que una comunidad educativa construye respondiendo a las problemáticas y necesidades expresadas por los distintos actores frente a un contexto incierto que representa la industria 4.0 y una sociedad compleja? • ¿Qué desafíos de vanguardia enfrentan los conocimientos y capacidades definidas en el perfil de egreso ante los cambios en los contextos científicos, tecnológicos y sociales? • ¿Qué escenarios futuros se han planteado al respecto? ¿Se han planteado espacios de deliberación para analizar estos desafíos? ¿Cómo se realiza el análisis crítico de la vanguardia en el perfil de egreso? • ¿Las capacidades para la vanguardia definidas en el perfil de egreso son congruentes con los desafíos de la innovación, el cambio, la transformación y los nuevos paradigmas para la educación superior? ¿se ha desarrollado una formación con capacidades digitales,	• Fundamentación de perfiles de egreso de programas educativos que han incorporado formalmente el criterio de vanguardia, así como los rasgos descritos en él. • Investigaciones o estudios sistemáticos sobre los logros de los estudiantes en la adquisición de los rasgos previstos en los perfiles de egreso para este criterio. • Buenas prácticas de experiencias de aprendizaje terminales, tales como cursos de emprendedores, creatividad, proyectos integradores, proyectos de vinculación, proyectos de emprendedurismo, estadías, prácticas profesionales, modelo dual, entre otros, orientados a reforzar el logro de los rasgos de vanguardia en los perfiles de egreso.	• Número de programas educativos cuyo perfil de egreso incorpora el desarrollo de capacidades para la resolución de problemas, aprendizaje para toda la vida y uso responsable y ético de las tecnologías digitales. • Número de programas educativos que evalúa sistemáticamente los aprendizajes relacionados con el desarrollo de capacidades para la resolución de problemas, aprendizaje para toda la vida y uso responsable y ético de las tecnologías digitales. • Número de egresados por generación que demostraron haber adquirido aprendizajes relacionados con este criterio. • Número de egresados participando en proyectos de innovación.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos**
formación profesional. • Estrategias y resultados de la evaluación de los aprendizajes significativos que reflejan los logros del perfil de egreso. • Impactos de los egresados en su contexto.	el uso responsable de las tecnologías de la información, comunicación y un conocimiento y aprendizaje digital? • ¿Qué impacto ha tenido el egresado en la resolución de problemas sociales y de la disciplina, tanto locales como nacionales y en la sociedad, utilizando las capacidades de este criterio? • ¿Qué mejoras es necesario realizar? ¿Cuáles serían las metas y acciones que se desarrollarían?	• Análisis de casos de egresados que lideren proyectos de innovación científica o tecnológica, o de cambios creativo o disruptivo en organizaciones y comunidades.	
Profesionalización de la docencia. • Fundamentación de la estrategia de profesionalización docente, por ejemplo, en función de la evolución de los saberes pedagógicos, de los retos presentes y futuros de la enseñanza, y de las necesidades específicas de la formación de los estudiantes. • Diseño de las estrategias de profesionalización	• ¿Los grupos colegiados analizan y discuten sobre los avances disciplinarios y tecnológicos asociados a la disciplina, los nuevos enfoques, metodologías y contenidos asociados al contexto para responder a las problemáticas ante la tensión generada por el avance de la ciencia y la tecnología y sus implicaciones sociales? ¿El resultado del análisis es congruente con la visión de la docencia expresado en el modelo educativo institucional? ¿Qué prácticas y escenarios innovadores en la docencia se deben generar a partir de la visión y el modelo educativo institucional? • ¿Qué procesos formativos, enfoques, metodologías se desarrollan en la	• Buenas prácticas de experiencias de profesionalización docente orientadas a la vanguardia. • Análisis de experiencias de formación continua de profesores que han promovido el desarrollo de experiencias de aprendizaje para la vanguardia educativa, que trasciendan en prácticas educativas innovadoras, el desarrollo de escenarios para la formación de habilidades digitales y el uso responsable de las tecnologías de información, comunicación, y	• Número de programas de formación continua de profesores que logran reforzar el compromiso con la vanguardia educativa. • Número de profesores habilitados que incorporan en sus actividades docentes enfoques pedagógicos innovadores, metodologías, aprendizaje digital y contenidos situados y contextualizados relacionados con los cambios en el contexto científico, tecnológicos y sociales. • Número de profesores del programa educativo que coordinan y realizan, con los

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos**
docente, en cuanto a procesos formativos; impulso al trabajo colegiado y a la práctica reflexiva; apoyo para la sistematización y comunicación de saberes pedagógicos; sistemas diversificados de evaluación del aprendizaje, reconocimiento, promoción y estímulos equitativos; procesos de innovación pedagógica; mejoramiento de las condiciones de trabajo; entre otros. • Las condiciones de trabajo de los profesores, las formas de organización del trabajo docente, los procesos colegiados de producción didáctica y de seguimiento pedagógico.	comunidad académica, de manera colegiada, que conduzcan al desarrollo de contextos de aprendizaje para la vanguardia educativa, que trasciendan en prácticas educativas innovadoras, el desarrollo de escenarios para la formación de capacidades y conocimientos que atiendan las problemáticas del cambio científico y tecnológico, en general, y la producción de la innovación de saberes sociales? • ¿Qué normas y procesos se han definido para la profesionalización de la docencia para atender las necesidades asociadas a la generación de esquemas que promuevan el desarrollo de capacidades para la innovación de la enseñanza? ¿Quiénes participan en estos procesos formativos? ¿Existen mecanismos que orienten a la comunidad de profesores a participar en los procesos formativos? ¿Existen mecanismos de evaluación de la profesionalización de la docencia que reconozca las buenas prácticas asociadas a los elementos de vanguardia? • ¿Qué tipo de acciones de mejora se generan a partir de la reflexión sobre	conocimiento digital en el proceso de construcción de saberes, así como la creación de nuevos escenarios pedagógicos o sociales. • Análisis de los sistemas de reconocimiento, promoción, estímulo y evaluación que han promovido y logrado reforzar el compromiso con la vanguardia educativa. • Portafolios de proyectos desarrollados por maestros y estudiantes con enfoque de innovación, emprendedurismo y desarrollo científico y tecnológico, concluidos y en proceso.	estudiantes y sectores productivo y social, proyectos de emprendedurismo, creatividad e innovación tecnológica para atender problemáticas y desafíos sociales locales. • Número de profesores que tienen perfiles profesionales congruentes con los deseables requeridos para impartir los cursos en los que participan (experiencia profesional en el área, proyectos de innovación *ad hoc*, etc.). • Número de profesores que participan con los estudiantes y sectores en el desarrollo de proyectos de emprendedurismo, creatividad y desarrollo tecnológico

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos**
• Logros y buenas prácticas de la profesionalización docente, individuales y colectivos, tales como investigación educativa, producción de recursos educativos, proyectos de innovación, entre otros. • Impactos de la profesionalización docente en el aprendizaje y la enseñanza, así como la vinculación de la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje con la sociedad, la realización de proyectos de cooperación con niveles educativos previos, entre otros.	las prácticas docentes? ¿Existen, a partir de la autoevaluación y evaluación, colegiadas esquemas de mejora continua para el profesorado asociados a los nuevos escenarios pedagógicos y sociales? ¿Cuál ha sido el impacto de estas acciones?		
Programas educativos de licenciatura y TSU • Fundamentación curricular y del programa:	• ¿El programa educativo considera en su fundamentación las necesidades y problemáticas sociales asociadas al cambio científico y tecnológico, en general, así como a la generación de	• Estudios formulados sobre la problemática y los desafíos sociales de la entidad federativa o región específica, asociados al	• Número de programas educativos que en su fundamentación identificaron, de los distintos grupos de interés y fuentes

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos**
contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas actuales a que debe responder el programa así como los retos futuros que es posible prever. • Normativa y diseño curricular específico, incluyendo la gradualidad, integralidad y transversalidad de los aprendizajes esperados, así como de las estrategias definidas para lograrlos. • Procesos educativos y análisis de los factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes: • Profesorado: suficiencia, formación y capacidades docentes, así como la	saberes y capacidades para la innovación y atención de los nuevos escenarios sociales complejos e inciertos? ¿cómo se definieron? ¿son congruentes con los desafíos de la innovación, el cambio, la transformación y los nuevos paradigmas? • ¿El modelo educativo en su visión de los programas considera el cambio en los paradigmas, conocimientos y saberes pedagógicos que los desafíos de la innovación y cambio educativo demandan? • ¿Los programas educativos definen procesos formativos para la construcción de saberes y el desarrollo de las habilidades digitales, así como el uso responsable de las tecnologías de la información, comunicación, el conocimiento y aprendizaje digital? • ¿Los programas educativos orientan al desarrollo de metodologías y prácticas educativas innovadoras, a nuevos escenarios pedagógicos o a las distintas modalidades que promueven la formación integral humanista? ¿Se ofrecen programas educativos en modalidades híbridas o apoyadas en las tecnologías de información, comunicación y	cambio científico y tecnológico, en general, así como a la generación de saberes y capacidades para la innovación y atención de los nuevos escenarios sociales complejos e inciertos para la contextualización del programa educativo. • Análisis de casos de currículos de la profesión que incorporan en forma integrada y transversal la vanguardia educativa. • Análisis de experiencias formativas con enfoque situado, enfoques y contenidos relacionados con este criterio de vanguardia educativa en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. • Buenas prácticas de experiencias formativas que atienden problemáticas y desafíos sociales en colaboración con actores externos, asociados tanto al cambio científico y tecnológico, como a la generación de saberes y	de información relevantes, las necesidades y problemáticas sociales y de desarrollo asociadas al cambio científico y tecnológico; problemáticas del contexto; desafíos de la innovación y el cambio educativo, la transformación y los nuevos paradigmas; así como, la generación de saberes y capacidades para la innovación y atención de los nuevos escenarios sociales, complejos e inciertos. • Número de programas que incorporan en forma gradual, transversal e integrada, el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, la creatividad, las capacidades digitales y la transformación social. • Número de cursos que formalmente prevén el desarrollo y uso responsable de las tecnologías de la información y comunicación, el aprendizaje digital en el proceso de construcción de saberes, escenarios reales de

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos**
incidencia de las estrategias de profesionalización docente. • Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación. • Infraestructura y equipamiento. • Liderazgo y gestión. • Servicios escolares, académicos y generales. • Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado. • Análisis cuantitativo de los principales indicadores • Análisis cualitativo a profundidad. • Estrategias de apoyo a los estudiantes.	modelos curriculares no convencionales? • ¿Cuáles son los objetivos y capacidades de vanguardia definidos en los programas educativos? ¿Qué desafíos de vanguardia enfrentan actualmente los programas educativos ante los cambios en los contextos científicos, tecnológicos y sociales? ¿Qué escenarios futuros se han planteado frente a esto? ¿Existen espacios colegiados deliberativos para analizar los retos? ¿Existe un proceso definido para el análisis y seguimiento de los logros de vanguardia establecidos en los programas educativos? ¿Qué metodologías y modelos educativos innovadores se incorporan a los programas educativos? ¿se han alcanzado lo objetivos definidos en los programas educativos? • ¿Cómo se concretan las expectativas de vanguardia en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Los resultados de la evaluación sumativa y formativa del programa educativo son congruentes con lo esperado? • ¿Qué impacto han tenido los egresados de los programas educativos en la formación de capacidades de vanguardia para la	capacidades para la innovación y atención de los nuevos escenarios.	aprendizaje, modelos no convencionales de enseñanza, entre otros. • Número de proyectos institucionales de emprendedurismo, creatividad, desarrollo tecnológico, innovación, entre otros que promueven el talento mexicano. • Número de estudiantes del programa educativo que desarrolló proyectos o prototipos de innovación tecnológica con organizaciones sociales, productivas, instituciones gubernamentales u otros actores con proyectos orientados a problemáticas o desafíos sociales locales. • Número de egresados del programa educativo que han desarrollado tesis o proyectos terminales orientados a la innovación tecnológica. • Número de productos y recursos digitales para la construcción de saberes. • Número de programas educativos que incorporan diversas modalidades no

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos**
• Impactos del programa en su contexto.	contextualización y atención de las problemáticas locales, nacionales e internacionales asociadas a las transformaciones digitales en un contexto de incertidumbre social, económico, político y ambiental? • ¿Qué mejoras es necesario introducir? ¿cuáles serían las metas y acciones en cada una de ellas?		convencionales (híbridos, en línea, tutoriales, entre otros) en su formulación y operación. • Número de programas educativos que cuentan con un proceso sistemático definido, colegiado, para el análisis y seguimiento de los logros de vanguardia establecidos • Número de programas educativos que en su fundamentación identificaron, de los distintos grupos de interés y fuentes de información relevantes, las necesidades y problemáticas sociales y de desarrollo asociadas al cambio científico y tecnológico, problemáticas del contexto, desafíos de la innovación y el cambio educativo, la transformación y los nuevos paradigmas, así como la generación de saberes y capacidades para la innovación y atención de los nuevos escenarios sociales, complejos e inciertos.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos**
Programas de investigación y posgrado. • Fundamentación curricular del programa de posgrado y fundamentación del programa de investigación: contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas y necesidades actuales a que debe responder el programa así como los retos futuros que es posible prever. • Normativa, diseño curricular del posgrado, diseño del programa y de los proyectos de investigación. • Procesos educativos y de investigación, condiciones de operación, factores que inciden en los aprendizajes;	• ¿Qué desafíos de vanguardia enfrentan actualmente los programas de investigación y posgrado ante los cambios en sus contextos científicos, tecnológicos y sociales? ¿qué implicaciones tienen en lo epistemológico y ético, así como en el contexto social, económico, cultural, político y ambiental? ¿qué escenarios de futuro se han planteado al respecto? ¿existen espacios colectivos deliberativos para analizar esos desafíos? • ¿Cuáles son los objetivos de vanguardia de los programas de posgrado, de investigación y los proyectos? ¿cómo se definieron? ¿son congruentes con los desafíos de la innovación, el cambio, la transformación y los nuevos paradigmas? ¿tienen claros sus aportes para la transformación? • ¿Cómo se concretan las expectativas sobre la vanguardia en los procesos de formación en posgrado y de investigación? ¿existen mecanismos innovadores de trabajo para la inter o transdisciplina, las redes, la internacionalización solidaria, entre otras? ¿Cómo se realizan la evaluación formativa y el análisis	• Estudios sobre la problemática y los desafíos ante los cambios en los contextos científicos, tecnológicos y sociales de la entidad federativa o región específica formulados por programas de investigación y posgrado. • Análisis de la contribución e impacto de la investigación o de los programas de posgrados a las problemáticas y desafíos asociadas a los cambios en los contextos científicos, tecnológicos y sociales. • Análisis de casos de currículos de posgrado que incorporan en forma integrada y transversal el criterio de vanguardia educativa. • Análisis de experiencias formativas con enfoque situado, enfoques y contenidos relacionados con este criterio en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. • Portafolios de tesis de posgrado y proyectos de	• Número de programas que incorporan en forma gradual, transversal e integrada el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, creatividad, innovación, y la transformación social asociada a la vanguardia educativa. • Número de proyectos de investigación que abordan temas de innovación o de desarrollo tecnológico, que tienen metodologías participativas y colaborativas con los sectores sociales, productivos o gubernamentales. • Número de investigadores que colaboran con organizaciones productivas y sociales, instituciones gubernamentales y otros actores para desarrollar proyectos de desarrollo, impacto social e innovación tecnológica. • Número de publicaciones especializadas sobre vanguardia y los nuevos enfoques, transformaciones, innovaciones y paradigmas

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos**
articulación de la investigación y el posgrado. • Profesorado: suficiencia, formación y capacidades, así como incidencia de las estrategias de profesionalización docente en posgrado. • Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación. • Infraestructura y equipamiento. • Liderazgo y gestión. • Servicios escolares, académicos y generales. • Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado. • Análisis cuantitativo de los principales indicadores	crítico de la vanguardia en los procesos de formación en posgrado y de investigación? ¿Se abordan aspectos éticos, epistemológicos, metodológicos, entre otros? ¿Los procesos son congruentes con lo esperado? ¿cuáles han sido los resultados de la evaluación de los programas de posgrado e investigación? ¿se han alcanzado los objetivos de los programas? ¿de los proyectos? ¿Qué impactos ha tenido la formación de posgrado en la sociedad? ¿qué impacto ha tenido la investigación de vanguardia en la sociedad? • ¿Los trabajos de titulación e investigación son innovadores y se orientan a dar solución a los problemas de su contexto? • ¿Qué mejoras es necesario introducir? ¿cuáles serían las metas y acciones en cada una de ellas?	investigación con enfoque de innovación, de intervención social o desarrollo tecnológico asociado a problemáticas locales o regionales. • Buenas prácticas de experiencias formativas que atienden problemáticas contextualizadas en los impactos que representa la industria 4.0 y los futuros inciertos de las profesiones.	de la educación superior y las disciplinas ante los escenarios que plantea la industria 4.0 y la visión de futuros económicos, tecnológicos, sociales, culturales y ambientales. • Número de egresados del programa de posgrado que han desarrollado tesis o trabajos de titulación orientados al desarrollo tecnológico y/o con un impacto social con propuestas para la solución de problemas específicos del contexto. • Número de tesis de posgrado que incluyen colaboraciones con los sectores productivos y sociales de la localidad orientados al desarrollo tecnológico. • Número de proyectos de investigación, con participación de estudiantes y sectores productivos y sociales, orientados a atender problemáticas locales tanto sociales como de desarrollo tecnológico.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos**
• Análisis cualitativo a profundidad. • Estrategias de apoyo a los estudiantes. • Logros e impactos del programa de posgrado y de investigación en su contexto.			• Número de proyectos de investigación con participación de estudiantes y sectores productivos y sociales, orientados a atender problemáticas locales tanto sociales como de desarrollo tecnológico.
Institución/plantel (funciones docencia, investigación, vinculación y gestión según corresponda a la misión institucional). • Contexto institucional, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, los cambios en los paradigmas y campos del conocimiento, así como las visiones de futuros alternativos y sostenibles que aspira a construir. • Misión institucional, la prospectiva y escenarios de futuro, los objetivos	• ¿Qué desafíos de vanguardia enfrenta actualmente la IES ante los cambios en sus contextos científicos, tecnológicos y sociales? ¿qué implicaciones tiene en los procesos de gestión? ¿qué escenarios futuros se ha planteado? ¿existen espacios colegiados para el análisis de los retos y oportunidades para ofrecer alternativas potencialmente transformadoras a la sociedad? • ¿Cuáles son los objetivos institucionales asociados a la transformación digital de la institución? ¿los desafíos de los procesos de gestión para apoyar la transformación institucional? ¿existen procesos de gestión congruentes con los desafíos de la innovación, el cambio, la transformación y los nuevos paradigmas?	• Análisis del contexto institucional que promueva y facilite la gestión innovadora y de vanguardia y orientaciones hacia nuevos escenarios institucionales y la transformación digital de la IES así como nuevos enfoques, metodologías, transformaciones, innovaciones y nuevos paradigmas de la IES. • Análisis de los procesos administrativos y de toma de decisiones que incorporen modelos de gestión que incluyan los criterios del SEAES y la formación integral humanista. • Existencia de planes y programas de planeación,	• Número de análisis de resultados de logros de los planes y programas de trabajo que aseguren la mejora continua de la IES y la gestión en un ambiente que promueva la innovación y la vanguardia. • Número de procesos académico-administrativos automatizados orientados a la optimización y eficiencia de los recursos en la IES. • Número de metas en el plan de desarrollo y programa operativo anual que se orientan a la innovación de procesos y servicios utilizando recursos y herramientas tecnológicas de vanguardia (inteligencia artificial, robótica, proyectos STEM, entre otras).

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos**
estratégicos (de la docencia, investigación, vinculación y gestión), los planes y programas de desarrollo, los modelos (educativo, académico, organizacional, etc.) y la normativa. • Condiciones de operación, los procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas. • Logros, resultados e impactos en el ámbito institucional en función de los objetivos y metas establecidas, así como de los recursos invertidos.	• ¿Cómo se concretan las expectativas sobre vanguardia definidas en la misión y visión institucional? ¿los procesos de gestión son congruentes con lo esperado para la transformación? ¿se han alcanzado los objetivos, metas y resultados esperados? ¿de sus funciones sustantivas? ¿de la gestión y liderazgo institucional requerido? ¿qué mecanismos se han generado para incorporar sistemáticamente a la gestión institucional conocimientos y procesos de vanguardia? • ¿Cómo se realiza la autoevaluación y el análisis crítico de la vanguardia asociados a los procesos de gestión y las funciones definidas en la misión? ¿los resultados son congruentes con lo esperado? ¿se han alcanzado los objetivos y metas definidas en el plan de desarrollo institucional? ¿qué cambios se deben realizar? ¿se identifican brechas entre dependencias o programas? ¿qué estrategias se generarán para el cierre de brechas con relación a la vanguardia? • ¿Qué impactos ha tenido la institución en aspectos de	evaluación y seguimiento que coadyuven a la mejora continua institucional y de la gestión en un ambiente que promueva la innovación y la vanguardia. • Análisis de los resultados de logro de las funciones sustantivas, así como de los procesos de gestión, los programas que coadyuven a la mejora continua de la oferta educativa institucional. • Análisis de los documentos estratégicos que incluyan estrategias y objetivos orientados a la innovación y vanguardia educativa, eficiencia y optimización de los recursos.	• Número de dependencias o áreas en la IES que cuentan con un sistema de planeación y evaluación sistemática orientada a la mejora continua y vinculado a la toma de decisiones institucional. • Número de metas logradas en el plan de desarrollo y programa operativo anual que se orientan a la innovación de procesos y servicios utilizando recursos y herramientas tecnológicas.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos**
	vanguardia en los egresados, la sociedad y la localidad?		
Sistemas estatales, subsistemas y sistema. • Contexto, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, así como visiones de futuro que aspira a construir. • Planes, objetivos estratégicos, políticas, programas y estrategias hacia la educación superior. • Procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas. • Logros, resultados e impactos en función de los objetivos y metas establecidas, así como de los recursos invertidos.	• ¿Qué desafíos de vanguardia enfrenta actualmente el subsistema ante los cambios en sus contextos científicos, tecnológicos y sociales? ¿qué implicaciones tiene en los procesos de gestión? ¿qué escenarios futuros se han planteado? ¿existen espacios colegiados para el análisis de los retos y oportunidades para ofrecer alternativas potencialmente transformadoras a la sociedad? • ¿Cuáles son los objetivos institucionales asociados a la transformación digital del subsistema? ¿los desafíos de los procesos de gestión para apoyar la transformación? ¿existen procesos de gestión congruentes con los desafíos de la innovación, el cambio, la transformación y los nuevos paradigmas? • ¿Cómo se concretan las expectativas sobre vanguardia definidas en la misión y visión del subsistema? ¿existen brechas en los resultados alcanzados entre las IES del subsistema? ¿los procesos de gestión son congruentes con lo esperado para la transformación? ¿existen	• Análisis de los programas y procesos que aplican las IES del Subsistema que conducen a la innovación y la mejora continua, así como las brechas identificadas. • Análisis de los planes y programas, a través de los cuales, autoridades, personal directivo, estudiantes y egresados participen del fortalecimiento de la IES y de la gestión. • Análisis de la normatividad institucional para que oriente la transformación institucional y facilite la mejora continua de la IES, considerando las características propias derivadas del subsistema al que pertenece. • Análisis de las brechas y necesidades asociadas al logro de los compromisos del subsistema y sus dependencias definidos en la visión de futuro para la	A nivel estatal, de subsistema y nacional, se utilizarán los indicadores que sistematiza el formato 911, así como los que forman parte del seguimiento del Programa Estatal de Educación Superior, del Plan de Desarrollo Estatal, del Programa Nacional de Educación Superior, del Programa Sectorial de Educación y del Plan Nacional de Desarrollo. Se integrarán los indicadores básicos del SEAES correspondientes a este criterio: Además se sugiere la siguiente información para ser integrada en los indicadores: • Número de proyectos estratégicos desarrollados para el mejoramiento continuo. • Número de instituciones con proyectos que impactan en el desarrollo y atención de las necesidades de innovación del territorio o localidades. • Número de las IES del con liderazgo reconocido por sus aportaciones al desarrollo

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos**
	brechas entre las IES? ¿se han alcanzado los objetivos, metas y resultados esperados? ¿de sus funciones sustantivas? ¿de la gestión y liderazgo institucional requerido? ¿qué mecanismos se han generado para incorporar sistemáticamente a la gestión institucional conocimientos y procesos de vanguardia a nivel nacional y de plantel? • ¿Cómo se realiza la autoevaluación y el análisis crítico de la vanguardia asociados a los procesos de gestión y las funciones sustantivas definidas en la misión? ¿los resultados son congruentes con lo esperado? ¿se han alcanzado los objetivos y metas definidas en el plan de desarrollo institucional? ¿qué cambios se deben realizar? ¿se identifican brechas entre dependencias o programas? ¿qué estrategias se generarán para el cierre de brechas con relación a la vanguardia? • ¿Qué impactos ha tenido el subsistema en aspectos de vanguardia en los egresados, la sociedad, el país, estado y la localidad?	internacionalización solidaria.	tecnológico e innovación en las comunidades.
* Se alude a “número de” como punto de partida para la construcción de indicadores, ya que estos se diseñan una vez que se tiene un referente específico como punto de comparación en función de una meta o de una situación deseable marcada por la propia institución			

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Aproximaciones para la construcción de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos**
o programa educativo. De esta forma, el indicador final en realidad puede tratarse de un porcentaje o de un índice compuesto por varias mediciones combinadas, según las necesidades de cada institución.			

Anexo 1.6. Criterio de innovación social

"La innovación en el Sur seguirá
siendo débil si no incluye una cantidad
notable de innovación socialmente comprometida"
Rodrigo Arocena y Judith Sutz, 2021

Orientaciones para la reflexión

Introducción

El criterio de innovación social, al igual que los demás planteados por la PNEAES, pueden tener variadas interpretaciones en función de las perspectivas teórico-conceptuales y de las experiencias concretas que se utilicen como referentes para su evaluación en educación superior. Dado que la innovación social es un campo de conocimiento y de prácticas de amplio crecimiento y diversificación, existen debates y desafíos sobre aspectos complejos que sería imposible tratar de resolver aquí.

Sin embargo, en la relación de la innovación con la educación superior es posible identificar algunas líneas de reflexión si se asumen los planteamientos de la LGES y las líneas generales que establece la PNEAES, donde nos invitan a hacer especial énfasis en una perspectiva socio-crítica y transformadora, como podemos ver en los siguientes párrafos:

> La **innovación social** es un mecanismo de transformación de las relaciones sociales (instituciones, procesos, normas, etc.) a través de iniciativas concretas. El involucramiento de la educación superior en proceso de innovación social permite sinergizar las capacidades de las comunidades académicas con las de los actores, organizaciones y emprendimientos sociales externos en campos de interés común, a través de proyectos concretos, bajo nuevos enfoques de colaboración y corresponsabilidad orientados por valores sociales de equidad, solidaridad y justicia. Esto requiere superar la idea de la prestación de servicios como una respuesta rígida y reactiva de las instituciones, pues exige respuestas creativas para la construcción de portafolios abiertos y flexibles en función de problemáticas o desafíos detectados en forma conjunta.
>
> Desde el punto de vista operativo, la innovación social requiere la habilitación de redes y de comunidades de práctica que posibiliten el diálogo abierto, la participación, la retroalimentación, los proyectos interinstitucionales e intercomunitarios, y la construcción de conocimiento entre actores académicos y no académicos, aprovechando la diversidad de saberes prácticos, tácitos, científicos, tradicionales, etc. de todos los actores. Así, la innovación social como criterio en la educación superior, puede evaluarse a través de los aprendizajes, cambios e impactos generados tanto al interior como al exterior de las IES". (CONACES, 2022: p. 60)

En los siguientes aparados se presentarán en forma sintética algunas de estas líneas de reflexión sobre con el propósito de orientar el diseño de indicadores

para su evaluación, sin pretender que sean las únicas posibles ni pretender que se trate de una revisión exhaustiva y panorámica. Se ofrecerán algunas referencias que también pueden ser de utilidad para profundizar en los detalles si se considera necesario.

Es necesario señalar que, en el marco del SEAES, el criterio de innovación social tiene una estrecha relación con el criterio de compromiso para la responsabilidad social, ya que también se orienta a la relación de las instituciones de educación superior (IES) con la sociedad; sin embargo, es diferente en el sentido de que la innovación social no se refiere al conjunto de esfuerzos que realiza la institución, sino, como se verá a continuación, a un tipo específico de actividad: a las iniciativas y proyectos que se llevan a cabo en colaboración con actores sociales externos a la institución, que se autoorganizan con el propósito de impulsar cambios sociales y con que con frecuencia asumen un enfoque territorial definido.

Al mismo tiempo, es claro que la innovación social puede tener componentes de innovación científica y tecnológica, razón por la cual se relaciona también con el criterio de Vanguardia. Sin embargo, como se verá más adelante, para que un proyecto de ese tipo pueda considerarse de innovación social, debería asumir claramente su contribución directa al cambio social, localizada en tiempo y territorio, a través de alianzas con actores autoorganizados, como se verá a continuación.

La innovación social y la educación superior: alianzas y colaboraciones

La educación superior se relaciona con la innovación social a través del establecimiento de alianzas y colaboraciones con actores sociales externos autoorganizados que lideran proyectos o iniciativas específicas de cambio social, con intereses y preocupaciones concretas, que convergen en un tiempo y territorio. No se trata de la prestación de servicios universitarios, de la atención a problemáticas de las comunidades en general, ni de proyectos que busquen diagnosticar ciertas problemáticas, que más bien podrían tener cabida en el criterio de compromiso con la responsabilidad social, entre otros. Se trata aquí, como ya se dijo, de un aspecto más específico, que se refiere a iniciativas de actores sociales donde la institución de educación superior y la sociedad buscan construir sinergias entre sus capacidades en forma horizontal e innovadora.

Desde una perspectiva socio-crítica, la innovación social buscaría dirigirse especialmente hacia la participación y emancipación de grupos o sectores vulnerables, desprotegidos o marginados, así como a la sinergia con organizaciones o colectivos que se orientan por principios como la solidaridad, la justicia, la equidad, la sostenibilidad, la interculturalidad, la democracia, los derechos humanos, entre otros.

En general puede decirse que las principales estrategias que las IES usan para impulsar proyectos de innovación social son:

- Redes de innovación social.
- Proyectos de emprendimiento social.

- Incubadoras sociales.
- Ferias y concursos de innovación social.
- Espacios de voluntariado.

Los objetivos de estas iniciativas pueden ser muy diversos, por ejemplo (TEPSIE Project, 2015; citado por Palavacini y Cepeda, 2019):

- Nuevos productos o servicios.
- Nuevas prácticas (por ejemplo, nuevas prácticas democráticas).
- Nuevos procesos (por ejemplo, nuevos procesos de gestión de recursos naturales).
- Nuevas normas y regulaciones (por ejemplo, cambios en reglas comunitarias o en leyes específicas).
- Nuevas formas organizativas (por ejemplo, nuevos colectivos).

Algunos temas o nichos de cambio en los que es posible encontrar interesantes proyectos de innovación social en colaboración con las IES son:

- Economía solidaria.
- Producción agroecológica.
- Gestión urbana.
- Decisiones sobre el territorio.
- Desarrollo rural.
- Micro, pequeñas y medianas empresas.
- Gestión de recursos naturales.
- Oportunidades laborales para jóvenes.
- Salud comunitaria.
- Derechos humanos.
- Género y diversidad sexual.
- Inclusión social y laboral.
- Ciudadanía digital.
- Arte y expresiones culturales.
- Iniciativas de los pueblos indígenas
- Proyectos con comunidades afrodescendientes
- Fortalecimiento de ejidos y comunidades agrarias
- Propuestas de apoyo a migrantes
- Desarrollo del cooperativismo
- Alimentación saludable y culturalmente apropiada
- Cultura de paz.
- Prevención de adicciones.

Las intenciones de cambio y transformación de la innovación social

En forma esquemática puede decirse que la innovación social tiene cuatro grandes tipos de propósitos, no excluyentes entre sí, pero que no necesariamente están siempre presentes (Arocena; 2021; Howaldt, Kaletka y Schrör 2018; Palavacini y Cepeda, 2019):

- La satisfacción de necesidades sociales percibidas.
- Los cambios incrementales planteados para desafíos sociales concretos.
- Los cambios sistémicos que implican transformaciones y cambios sistémico-estructurales en la sociedad,
- El desarrollo de capacidades, el empoderamiento y la movilización política.

Por lo general, las intenciones comunes de mejorar las capacidades de las comunidades, organizaciones, empresas, nichos o colectivos para gestionar su propio beneficio, es decir, incluye la satisfacción de sus necesidades percibidas pero además, los nuevos modelos o paradigmas de innovación social prevén los procesos de emancipación que les permitan producir cambios estructurales estables en los factores de carácter económico, social, cultural, político o ambiental que les generan exclusión, marginación, vulnerabilidad, discriminación u otros tipos de desventajas (Moulaert, 2013a; Howaldt; 2019). Por ejemplo, en el "nuevo paradigma" de innovación social, desde una perspectiva crítica y con una clara orientación hacia la sostenibilidad que propone Howaldt (2019), la orientación transformativa sería indispensable con las siguientes tres características:

1. Una orientación hacia los grandes desafíos sociales que se tienen expresiones prácticas en las políticas orientadas por misiones, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030;
2. un fuerte reconocimiento del papel de las innovaciones no tecnológicas dirigidas a cambiar las prácticas sociales, es decir, nuevas prácticas, métodos, procesos, estructuras y normas sociales; y
3. procesos de innovación abiertos a la sociedad, que implican la co-creación, el empoderamiento de los ciudadanos, nuevos modelos de gobernanza, autoorganización y participación política.

La innovación social se ha asociado a la dimensión política e ideológica desde el nacimiento del concepto; pero esta se ha reforzado a partir de la creciente complejidad y profundidad de las crisis socioeconómicas, sociopolíticas y socioambientales. Por ello Moulaert (2013b) alerta sobre el uso ambiguo o superficial del concepto de innovación social y su simple integración como un enfoque "novedoso" o de "buenas prácticas" dentro de las mismas estrategias de despliegue del neoliberalismo. "*Por eso es tan importante*" señala "*centrarse en el papel de la innovación social en el contexto de discursos sociopolíticos alternativos y en su potencial para el cambio social en contextos particulares*". (p. 18)

> La innovación social aborda enfáticamente la cuestión de los cambios en la dinámica de las relaciones sociales, incluyendo las relaciones de poder. Por lo tanto, se trata de la inclusión social y de contrarrestar o superar las fuerzas conservadoras que están ansiosas de fortalecer o prevalecer las situaciones de exclusión social. La innovación social, por lo tanto, se refiere explícitamente a una posición ética de justicia social; esta última es, por supuesto, susceptible de una variedad de interpretaciones y, en la práctica, a menudo será resultado de una construcción social. (Moulaert: p. 17)

<u>Las innovaciones sociales como procesos colectivos de diálogo y construcción gradual</u>

Las innovaciones sociales se entienden como procesos colectivos de construcción gradual, influidos por procesos macrosociales, históricos y contextuales; así como por procesos de carácter micro relacionados con las capacidades de autoorganización y los factores que la afectan. Todos estos

factores inciden sobre el ritmo de las innovaciones y su potencial perdurabilidad (Rodríguez y Alvarado, 2008). En particular, en el contexto de las universidades del Sur, la innovación social debe considerarse en condiciones de escasez donde no funcionan los modelos elaborados en los que la abundancia es la regla (Arocena, 2021).

En los procesos innovación social, los cambios no se pueden imponer ni decretar, ni los aprendizajes se pueden generar a través de estrategias convencionales de transmisión de información. Solo a través del diálogo horizontal, que canalice los resultados de la reflexión crítica y de la acción social, es posible generar los cambios de carácter subjetivo que posibilitan cambios de mayor alcance. Solo a través de la continua experiencia personal y la interpretación colectiva, es posible procesar en común y dar sentido a la información y los conocimientos que entran en juego en el proceso.
Por esta razón, los actores de la innovación social aportan y movilizan recursos de diversa índole, desde materiales hasta cognitivos, en función de las capacidades de cada uno. Para que estos procesos sean factibles, se requiere la utilización de metodologías de diálogo de saberes, comunidades de práctica, colaboración y participación, que permitan dar cabida a la pluralidad de perspectivas y propuestas.

Así, dada la naturaleza tan entrelazada de la colaboración que se construye en los proyectos de innovación social, los aprendizajes, los cambios y los impactos son bidireccionales, es decir, benefician tanto en la sociedad, las comunidades y organizaciones como a las propias IES, sus currículos, sus procesos de investigación, procesos de aprendizaje y enseñanza, así como a su gobernanza. Un aspecto clave de estos impactos radica en el grado en que sus procesos y resultados se sistematicen, evalúen y difundan.

Por todo lo anterior, cobran especial relevancia las capacidades que es necesario desarrollar para gestionar y participar en proyectos de innovación social. Según proponen Yeratziotis et al (2022), estas incluirían habilidades como las siguientes:

1. Usar la imaginación y habilidades para identificar oportunidades para crear valor.
2. Reunir y administrar los recursos que se necesitan.
3. Usar la imaginación, el conocimiento y la experiencia para identificar problemas sociales.
4. Analizar la dimensión cultural y gestionar la diversidad.

A manera de conclusión

Uno de los principales riesgos que existe actualmente ante el creciente interés en la innovación social, es dejar de lado la reflexión teórica y conceptual sobre ella, al momento de analizar su relación con el quehacer de las IES (Arocena, 2021). La intención de este breve texto solo ha sido mostrar algunas consideraciones que puede ser importante tomar en cuenta, en el marco de la misión y contexto de cada institución, para la evaluación de la innovación social en las IES. El diseño de indicadores específicos requerirá de una mayor

profundización en el tema. Al final de las referencias se sugieren tres textos que pueden ser útiles para ello.

Referencias:

Arocena Rodrigo y Judith Sutz (2021). "Universities and social innovation for global sustainable development as seen from the south". *Technological Forecasting & Social Change* 162. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120399

CONACES (2022). Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. México. Disponible en: https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/politica_nacional.pdf

Howaldt Jürgen, Christoph Kaletka y Antonius Schröder (2018). "Social innovation on the rise – Results of the first global mapping". En: (mismos autores y año). *Atlas of Social Innovation, Vol. 1*. SI-Drive Project financiado por la Unión Europea. Disponible en: https://www.socialinnovationatlas.net/

Howaldt, Jürgen (2019). "Rethinking innovation: Social innovation as important part of a new innovation paradigm". En: Howaldt Jürgen, Christoph Kaletka, Antonius Schröder y Marthe Zirngiebl (2019). *Atlas of Social Innovation, Vol. 2*. A world of new practices. Disponible en: https://www.socialinnovationatlas.net/

McDonnell-Naughton and Carmen Päunescu (2022). "Facets of social innovation in Higher Education". En: Päunescu Carmen, Kari-Liis Lepik, Nicholas Spencer (2022). *Social Innovation in Higher Education. Lanscape, practices and opportunities*. Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-84044-0

Palavacini Corona, Gabriela e Ivón Cepeda Mayorga (2019). *Innovación y emprendimiento social en instituciones de educación superior*. Student4Change, Erasmus+Programme of the European Union, Tecnológico de Monterrey. Ola Publising International.

Rodríguez Herrera, Adolfo y Hernán Alvarado Ugarte (2008). *Claves de innovación social en América Latina y el Caribe*. CEPAL.

Yeratziotis Alexandros, Torgeir Aadland, Sigrid Westad Brandshaug, Christos Mettouris, Evangelia Vanezi y George Angelos Papadopoulos (2022). "Design of a Social Innovation Competence Framework to Educate Entrepreneurs in Developing on the International Stage". En: Päunescu Carmen, Kari-Liis Lepik, Nicholas Spencer (2022). *Social Innovation in Higher Education. Lanscape, practices and opportunities*. Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-84044-0

Textos sobre evaluación de la innovación social

Consejo Británico (2021). Social innovation and higher education landscape in East Asia Comparative Study. British Council. Malasia.

Gobierno de Navarra (2022). *Guía para la evaluación de la innovación social*. Observatorio de la realidad social. España. Disponible en: https://www.navarra.es/documents/48192/19711812/HELIX_final.pdf

Moulaert Frank (2013). "Introduction: social innovation at the crossroads between science, economy and society". En: Moulaert Frank, Diana MacCallum, Abid Mehmood y Abdelillah Hamdouch (2013). *The International Handbook of Social Innovation. Collective action, social learning and transdisciplinary research*. Edward Elgar Publishing Limited. UK.

Orientaciones sobre la evaluación y los indicadores

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		**Orientaciones para el diseño de indicadores**	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
Formación profesional. • Fundamentación del perfil de egreso en términos de los desafíos presentes y futuros del contexto cultural, social, profesional, científico-tecnológico, productivo y ambiental que se deben atender. • Diseño de los rasgos del perfil de egreso, incluyendo su congruencia con la normativa aplicable en materia de cualificaciones. • Experiencias y ambientes de enseñanza y aprendizaje donde se consolida el perfil de egreso en las etapas finales de la formación profesional. • Estrategias y resultados de la evaluación de los aprendizajes significativos que reflejan los logros del perfil de egreso. • Impactos de los egresados en su contexto.	• ¿Los perfiles de egreso incorporan la capacidad de contribuir o desarrollar proyectos de innovación social? ¿Cuáles son los rasgos que están incorporados? Por ejemplo: liderazgo colaborativo, creatividad, análisis social, manejo del riesgo, formulación de proyectos, identificación de oportunidades, metodologías de sistematización, valoración de resultados, entre otros. • ¿A través de qué experiencias de aprendizaje y enseñanza se consolidan los rasgos o las capacidades esperadas en las etapas finales de la formación profesional? ¿cómo se evalúan estos aprendizajes? • ¿Cómo se evalúa la adquisición de esta capacidad en los estudiantes? • ¿Qué logros se han tenido en los aprendizajes de los estudiantes? • ¿Los egresados se involucran en proyectos de innovación social? ¿qué impactos han tenido?	• Descripción y fundamentación de perfiles de egreso de programas educativos que han incorporado formalmente la capacidad de contribuir o desarrollar proyectos de innovación social. • Descripción de los logros y aprendizajes demostrados por los estudiantes sobre sus capacidades de contribuir o desarrollar proyectos de innovación social. • Análisis de casos de proyectos de innovación social donde participen egresados de la institución.	• Número de cursos en etapas terminales del currículum que se enfocan a consolidar los aprendizajes de los rasgos del perfil de egreso dirigidos al del criterio de innovación social. • Número de cursos en etapas terminales del currículum que evalúan sistemáticamente los aprendizajes relacionados con este criterio. • Número de estudiantes egresados por generación que demostraron haber adquirido aprendizajes relacionados con este criterio.
Profesionalización de la docencia.	• ¿Las estrategias de formación continua de los profesores	• Análisis de experiencias de formación continua de	• Número de programas de formación continua

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Fundamentación de la estrategia de profesionalización docente, por ejemplo, en función de la evolución de los saberes pedagógicos, de los retos presentes y futuros de la enseñanza, y de las necesidades específicas de la formación de los estudiantes. • Diseño de las estrategias de profesionalización docente, en cuanto a procesos formativos; impulso al trabajo colegiado y a la práctica reflexiva; apoyo para la sistematización y comunicación de saberes pedagógicos; sistemas diversificados de evaluación del aprendizaje, reconocimiento, promoción y estímulos equitativos; procesos de innovación pedagógica; mejoramiento de las condiciones de trabajo; entre otros. • Las condiciones de trabajo de los profesores, las formas de organización del trabajo docente, los procesos colegiados de producción	incorporan las capacidades necesarias para el desarrollo de proyectos de innovación social y su enseñanza? Por ejemplo, enfoques de aprendizaje situado, aprendizaje por proyectos y aprendizaje en servicio. • ¿Los sistemas de promoción y estímulo, así como los de evaluación del desempeño, reconocen y promueven la adquisición de dichas capacidades y el desarrollo de proyectos de innovación social? • ¿Qué espacios existen para el diálogo entre maestros y los diversos actores sociales para identificar oportunidades de colaboración en proyectos de innovación social? Por ejemplo, foros, encuentros, conversatorios, talleres de campo, entre otros. • ¿Cuáles son los resultados e impactos de dichas estrategias, sistemas y espacios?	profesores que se han enfocado al desarrollo de capacidades para la innovación social. • Análisis de los sistemas de reconocimiento, promoción, estímulo y evaluación que han promovido y logrado reforzar la innovación social. • Análisis de espacios de diálogo entre maestros y diversos actores sociales.	de profesores que logran reforzar la innovación social. • Número de profesores que incorporan en sus actividades docentes proyectos de innovación social.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
didáctica y de seguimiento pedagógico. • Logros y buenas prácticas de la profesionalización docente, individuales y colectivos, tales como investigación educativa, producción de recursos educativos, proyectos de innovación, entre otros. • Impactos de la profesionalización docente en el aprendizaje y la enseñanza, así como la vinculación de la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje con la sociedad, la realización de proyectos de cooperación con niveles educativos previos, entre otros.			
Programas educativos de licenciatura y TSU • Fundamentación curricular y del programa: contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas actuales a que debe responder el programa así como los retos futuros que es posible prever.	• ¿El modelo educativo de la institución incorpora el criterio de innovación social? ¿Se evalúa su realización e impacto? • ¿El diseño y funcionamiento de los currículos profesionales incorporan en forma gradual, integrada y transversal los aprendizajes que desarrollan las capacidades de diálogo, colaboración y desarrollo de	• Currículos profesionales que incorporan en forma integrada y transversal el desarrollo de proyectos de innovación social. • Análisis de experiencias formativas donde los estudiantes participen en proyectos de innovación social.	• Número de programas educativos que cuentan con un diseño curricular que incorpora en forma gradual, transversal e integrado la participación en o el desarrollo de proyectos de innovación social. • Número de cursos del plan de estudios que

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***

• Normativa y diseño curricular específico, incluyendo la gradualidad, integralidad y transversalidad de los aprendizajes esperados, así como de las estrategias definidas para lograrlos.
• Procesos educativos y análisis de los factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes:
  • Profesorado: suficiencia, formación y capacidades docentes, así como la incidencia de las estrategias de profesionalización docente.
  • Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación.
  • Infraestructura y equipamiento.
  • Liderazgo y gestión.
  • Servicios escolares, académicos y generales.
• Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado.
  • Análisis cuantitativo de los principales indicadores
	proyectos para la innovación social?
	• ¿Los cursos incluyen experiencias situadas con actores clave de la comunidad que estén trabajando en proyectos de innovación social?
	• ¿Se cuenta con las condiciones de operación necesarias para ello, es decir, equipamiento, infraestructura, servicios de información, apoyo, entre otros para lograr el perfil de egreso y los aprendizajes previstos en el currículum?
	• ¿Los procesos de liderazgo y la gestión que inciden en el programa educativo promueven la participación en redes y grupos de trabajo de innovación social?
	• ¿El programa participa en estrategias institucionales de promoción del liderazgo social tales como incubadoras sociales, proyectos de emprendimiento social, redes de innovación social, voluntariado estudiantil y similares?
	• ¿Cómo contribuye el programa educativo al avance de proyectos de innovación social en su
		• Análisis de casos de contribución del programa en proyectos de innovación social. Lo anterior incluye:
		• incubadoras sociales,
		• proyectos de emprendimiento social,
		• redes de innovación social,
		• voluntariado estudiantil
		• y similares.
			formalmente prevén el desarrollo de proyectos de innovación social.
			• Número de cursos donde los estudiantes efectivamente participan en proyectos de innovación social.
			• Número de proyectos de innovación social donde participa el programa.
			• Número de estudiantes del programa que han participado en proyectos de innovación social.
			• Número de egresados del programa educativo que han desarrollado proyectos de innovación social.
			• Número de tesis, reportes de servicio social u otros productos de titulación que abordan proyectos de innovación social.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Análisis cualitativo a profundidad. • Estrategias de apoyo a los estudiantes. • Impactos del programa en su contexto.	entorno, relacionados con su campo trabajo profesional?		
Programas de investigación y posgrado. • Fundamentación curricular del programa de posgrado y fundamentación del programa de investigación: contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas y necesidades actuales a que debe responder el programa así como los retos futuros que es posible prever. • Normativa, diseño curricular del posgrado, diseño del programa y de los proyectos de investigación. • Procesos educativos y de investigación, condiciones de operación, factores que inciden en los aprendizajes; articulación de la investigación y el posgrado. • Profesorado: suficiencia, formación y capacidades, así como incidencia de las	• ¿Qué desafíos de innovación social se han detectado en el campo de estudio e influencia social del posgrado? ¿a qué sectores o actores sociales corresponden? • ¿El currículum del programa prevé los aprendizajes necesarios sobre proyectos de innovación social? ¿el programa cuenta con los mecanismos necesarios para favorecer la participación en este tipo de proyectos? • ¿Se cuenta con las condiciones de operación necesarias para ello, es decir, equipamiento, infraestructura, servicios de información, apoyo, entre otros para lograr el perfil de egreso y los aprendizajes previstos en el currículum del posgrado? • ¿Existen programas y proyectos de investigación colaborativos, interdisciplinarios o interinstitucionales sobre el campo de conocimiento y las	• Estudios sobre el estado de la innovación social en la entidad federativa o región específica. • Análisis de la contribución e impacto de la investigación o de los posgrados a la conceptualización de la innovación social o al análisis de sus prácticas y experiencias. • Casos de currículos de posgrado que incorporan en forma integrada y transversal el desarrollo de proyectos de innovación social. • Portafolios de proyectos de innovación social en proceso. • Buenas prácticas de experiencias formativas a través de proyectos de innovación social en colaboración con actores sociales externos. • Análisis de la contribución de la investigación y el posgrado	• Número de proyectos de innovación social relacionados con proyectos de investigación. • Número de estudiantes del programa que han participado en proyectos de innovación social. • Número de investigadores que colaboran con organizaciones sociales, instituciones gubernamentales y otros actores para desarrollar proyectos de innovación social. • Número de publicaciones especializadas sobre innovación social.** • Número de tesis de posgrado que incluyen colaboraciones con

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
estrategias de profesionalización docente en posgrado. • Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación. • Infraestructura y equipamiento. • Liderazgo y gestión. • Servicios escolares, académicos y generales. • Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado. • Análisis cuantitativo de los principales indicadores • Análisis cualitativo a profundidad. • Estrategias de apoyo a los estudiantes. • Logros e impactos del programa de posgrado y de investigación en su contexto.	experiencias de innovación social en el contexto de la institución? • ¿Los investigadores y los estudiantes de posgrado colaboran con organizaciones sociales y otros actores en proyectos de innovación social? • ¿Cómo contribuyen los proyectos de investigación y las tesis de posgrado a la innovación social? • ¿El programa de posgrado participa en estrategias institucionales de promoción del liderazgo social tales como incubadoras sociales, proyectos de emprendimiento social, redes de innovación social, voluntariado estudiantil y similares? • ¿Cuáles son los principales aprendizajes que se obtienen en los estudiantes, profesores y en el programa derivados de la participación en proyectos innovación social? ¿cómo se evalúan? ¿existen brechas, rezagos? ¿por qué? • ¿Qué beneficios o cambios han producido los proyectos mencionados en las comunidades, organizaciones o instituciones externas? ¿cómo	a la documentación, sistematización y evaluación de experiencias de innovación social. • Casos de estrategias de comunicación y difusión sobre las experiencias de innovación social de la investigación y el posgrado.**	actores sociales externos para desarrollar proyectos de innovación social. • Número de productos y recursos multimedia para la comunicación y difusión de las experiencias de innovación social.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
	contribuyen las tesis de posgrado a la innovación social?		
Institución/plantel (funciones docencia, investigación, vinculación y gestión según corresponda a la misión institucional). • Contexto institucional, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, los cambios en los paradigmas y campos del conocimiento, así como las visiones de futuros alternativos y sostenibles que aspira a construir. • Misión institucional, la prospectiva y escenarios de futuro, los objetivos estratégicos (de la docencia, investigación, vinculación y gestión), los planes y programas de desarrollo, los modelos (educativo, académico, organizacional, etc.) y la normativa. • Condiciones de operación, los procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas.	• ¿La institución tiene políticas y estrategias dinámicas para favorecer la construcción de redes de colaboración, alianzas y diálogos entre los actores institucionales y los de la comunidad enfocadas a proyectos de innovación social? Por ejemplo: incubadoras sociales, proyectos de emprendimiento social, redes de innovación social, voluntariado estudiantil y similares? • ¿Qué estrategias se han desplegado y qué impactos han tenido al interior de la institución en las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión? ¿Y al exterior de la institución? • ¿Qué estrategias de comunicación y difusión tiene la institución sobre los proyectos exitosos de innovación social, para darles visibilidad y promoverlas ante la sociedad? • ¿Qué resultados se han tenido al interior de la institución en los ámbitos de la formación profesional; de la	• Análisis de los impactos de proyectos de innovación social en diferentes tipos de actores sociales, en especial en contextos de vulnerabilidad social.** • Análisis de las políticas y estrategias institucionales que impulsan los proyectos de innovación social. • Análisis de la incorporación del criterio de innovación social en el modelo educativo institucional: avances, desafíos y mejoras necesarias. • Análisis de la innovación social en la investigación que se lleva a cabo en la institución.** • Análisis de la innovación social que se lleva a cabo en la extensión (difusión cultural y vinculación) de la institución. • Análisis de los enfoques, beneficiarios y temas abordados, de los proyectos de innovación social que lleva a cabo la institución.**	• Además de la integración y análisis a nivel institucional de los indicadores anteriores, se podrían obtener los siguientes: • Número de personas en la institución que han mejorado sus capacidades para liderar proyectos de innovación social. • Número de proyectos de innovación social. • Número de proyectos de innovación social que específicamente se dirigen a grupos o sectores vulnerables, desprotegidos o marginados. • Número de profesores y estudiantes que participan en proyectos de innovación social por tipos de proyectos, áreas del conocimiento, tipos de organizaciones, entre otros.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Logros, resultados e impactos en el ámbito institucional en función de los objetivos y metas establecidas, así como de los recursos invertidos. •	profesionalización de la docencia; de los programas de licenciatura y TSU; de los programas de investigación y posgrado; así como en general en las funciones de docencia, investigación, vinculación y gestión? ¿existen avances, brechas, casos destacados, desafíos, entre otros? • ¿Qué impactos ha tenido la institución en las capacidades de innovación social de los egresados, la sociedad y la comunidad?		• Número de actores sociales beneficiados con los proyectos de vinculación.
Sistemas estatales, subsistemas y sistema. • Contexto, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, así como visiones de futuro que aspira a construir. • Planes, objetivos estratégicos, políticas, programas y estrategias hacia la educación superior. • Procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas. • Logros, resultados e impactos en función de los objetivos y	• ¿Qué análisis ha realizado el sistema estatal, el subsistema o el sistema nacional sobre el papel de la educación superior ante los procesos de cambio e innovación social? • ¿Qué visión de futuro tiene el sistema estatal, el subsistema, el sistema en su conjunto de su propio papel como impulsor o catalizador de los procesos de cambio e innovación social? • ¿Con qué políticas y estrategias el sistema estatal, subsistema o sistema nacional promueve la innovación social en las IES?	• A nivel estatal, de subsistema y nacional se realizaría un análisis de contenido de los indicadores cualitativos incluidos en las autoevaluaciones institucionales, a partir del cual sería posible obtener un análisis del criterio de innovación social en el conjunto de instituciones educativas del estado, subsistema y sistema, por ejemplo, avances, brechas, desafíos y oportunidades. Por ejemplo:	A nivel estatal, de subsistema y nacional, se utilizarán los indicadores que sistematiza el formato 911, así como los que forman parte del seguimiento del Programa Estatal de Educación Superior, del Plan de Desarrollo Estatal, del Programa Nacional de Educación Superior, del Programa Sectorial de Educación y del Plan Nacional de Desarrollo. Además se integrarán los indicadores básicos del

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
metas establecidas, así como de los recursos invertidos.	• ¿Cuál ha sido el alcance de su aplicación, resultados e impacto considerando como referentes el Programa Estatal de Educación Superior, el Plan de Desarrollo Estatal, el Programa Nacional de Educación Superior, el Programa Sectorial de Educación y el Plan Nacional de Desarrollo? • A la luz de los reportes de autoevaluación de las IES ¿Cuál es el avance que se tiene en el sistema o subsistema en cuanto a la innovación social? ¿existen brechas en los procesos y resultados?	• Identificación de buenas prácticas en las instituciones de educación superior orientadas por el criterio de innovación social. • Análisis de metodologías y enfoques de la autoevaluación institucional del criterio de innovación social. • Análisis de resultados generales de la autoevaluación institucional del criterio de innovación social.** • Estudios de impacto de la contribución de las instituciones de educación superior en el criterio de innovación social en los egresados, la sociedad, el país, estado y la localidad.**	SEAES correspondientes a este criterio.
* Se alude a “número de” como punto de partida para la construcción de indicadores, ya que estos se diseñan una vez que se tiene un referente específico como punto de comparación en función de una meta o de una situación deseable marcada por la propia institución o programa educativo. De esta forma, el indicador final en realidad puede tratarse de un porcentaje o de un índice compuesto por varias mediciones combinadas, según las necesidades de cada institución.			

Anexo 1.7. Criterio de interculturalidad

Orientaciones para la reflexión

Partiendo de la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior), uno de los desafíos mayores de la evaluación educativa en México será el de transitar de una evaluación meramente cuantitativa a una más integral, en la que los aspectos cualitativos sean fundamentales, superando las pruebas de medición convencionales estandarizadas.

Para ello, uno de los criterios primordiales de la evaluación tendrá que ser la regionalización, por lo que se propone como herramienta metodológica la elaboración de una cartografía sociocultural y socioeconómica que facultará un análisis serio, profundo y, por ende, con cruces de variables que, hasta el momento, en la historia de la evaluación educativa, ha quedado prácticamente marginado. Esto será posible consultando fuentes como el Programa México Nación Multicultural (PUMC), recientemente conocido como Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC); Inegi-911; INALI; CDI, CONAPO; así como la caracterización que las instituciones de educación superior tienen respecto de sus estudiantes, docentes, organizaciones sociales y regiones de vinculación, el impacto de sus programas formativos, las líneas de investigación que desarrollan, las estrategias de participación social-comunitaria, etcétera.

El propósito del cambio de enfoque para la evaluación educativa en México será el de evitar caer en acciones afirmativas, de tal modo que hay que cambiar el rostro, objetivos y resultados de las evaluaciones cuantitativas tradicionales que miden de manera sesgada, obligadas solo a cumplir con parámetros exigidos por organismos e instituciones internacionales como la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial.

Otro criterio no menos importante a considerar es el de las diferentes formas de migración de los estudiantes. A la luz de esta podemos analizar conceptos claves como desescolarización, abandono, desubicación lingüística y eficiencia terminal de la población indígena y afrodescendiente, que permitan a las IES analizar las políticas que emplean en sus procesos educativos en aras de la equidad.

Para incorporar la interculturalidad en las instituciones de ES en México, es importante abordar el tema de la evaluación educativa y su vínculo con la interculturalidad de fondo y no de manera superflua, para ello será vital partir de las necesidades locales y particulares de las poblaciones indígenas y afrodescendientes respecto a sus sistemas de conocimiento, pero, de manera crítica, en diálogo con prácticas culturales de poblaciones no indígenas. La interculturalidad debe dejarse de contemplar en un diseño para los “otros” y redirigirse para “todos” (Dietz, 2021). Los estudios generados sobre interculturalidad y educación en América Latina, por lo menos en la última década, indican que la interculturalidad, en el ámbito de las instituciones gubernamentales, es una política de gobierno sobre la base de que los únicos que necesitan interculturalidad son los pueblos originarios o los migrantes indígenas en las ciudades. Si bien, en la coyuntura actual, la interculturalidad se está

impulsando en todos los niveles educativos en el país y en distintos ámbitos, enfrenta el reto de la deconstrucción conceptual, de enfoque, de prácticas, en suma, de relaciones sociales, por lo que el reto es su impulso de manera crítica y para toda la sociedad.

Esta es una de las razones por la que la regionalización debe ser un criterio fundamental entre las acciones a referenciar, para ello también será necesario conocer los bancos de datos de instituciones educativas ya reportados e identificar los programas institucionales con los que se cuentan a lo largo y ancho del país, en los que seguramente se podrán medir sus logros y continuidades, pero también sus limitaciones o rupturas, además de aproximarnos a una medición cualitativa del rol de los profesionistas egresados (activismos comunitarios, cacicazgos intelectuales), es decir, su vínculo, impacto y retribución social con sus comunidades de origen, lo que la mayoría de la veces las evaluaciones cuantitativas dejan de lado o eclipsan.

Un indicador de gran valía, en adición a la auto adscripción, tendrá que ser el de las lenguas maternas. Por lo que respecta a las lenguas indígenas en las instituciones convencionales éstas han sido las grandes ausentes en los programas de formación de distintas disciplinas, limitando con ello el debate conceptual a lo monocultural y la posibilidad de la interculturalidad como reconocimiento al diálogo de saberes, paradigmas de investigación y relaciones socio territoriales. Desde luego, también condiciona la oferta educativa para su aprendizaje y su enseñanza, aún y cuando estos espacios escolares albergan matrículas considerables de estudiantes de procedencia de pueblos originarios, pero en donde sus saberes pasan invisibilizados.

Es necesaria una evaluación transformadora que brinde respuestas a demandas y necesidades de viejo cuño de los propios estudiantes, más que de los funcionarios o de políticas externas. Será necesario contar con indicadores lingüísticos y epistemológicos trabajados por institución y región que dé la posibilidad de trabajarlos como sistemas de conocimiento en los programas formativos.

Se considera conveniente partir de la experiencia acumulada. Por ejemplo, revisar los datos aportados por en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Varios son indicadores educativos que permiten ver las desigualdades educativas que enfrenta la población indígena y afrodescendiente en contraste con el resto de la población.

Son varios los retos y desafíos que debemos enfrentar para lograr una evaluación histórica, objetiva, seria y congruente con respecto al enfoque intercultural en México, en la que prive un sentido de pertinencia, un reconocimiento a la diversidad de diversidades y en la que se transite a medir cualitativamente distintos criterios transversales que sumen a lo estadístico. Para ello es importante tomar en cuenta lo siguiente:

a) Asumir que las políticas de atención a la diversidad son para todos y no sólo para los pueblos indígenas o una población específica; que son políticas

diferenciadas que deben regir la relación entre el Estado y los pueblos y grupos sociales, culturales o lingüísticos diferenciados.

b) Revisar los indicadores educativos que se usan actualmente para medir el logro y la calidad educativa, que partan de investigaciones previas que den cuenta de la riqueza de los pueblos, y sus formas de aprender y ver el mundo, y no desde el déficit y la imposición de criterios homogeneizantes que se miden a través de pruebas estandarizadas.

c) Revisar la pertinencia de los procesos de participación social - comunitaria en el diseño de mecanismos o estrategias de evaluación; el acceso a la información de las instituciones que son evaluadas, así como el seguimiento a estrategias de fortalecimiento. Es importante recordar que las IES deben recuperar su sentido social en lugar de ensimismarse en procesos meramente escolares.

En reconocimiento de la vinculación entre la labor docente y la investigación que realiza el personal académico de las IES, la evaluación debe incorporar aspectos de su contextualización e implementación en el marco de los criterios transversales, particularmente de la relación de los proyectos con las comunidades y su entorno.

Otro aspecto relevante de considerar es que tampoco tenemos las cifras de la población indígena que asiste a las distintas instituciones de ES, caracterizadas por su naturaleza de adscripción: Universidades convencionales, no convencionales, privadas, Institutos tecnológicos, etcétera. Ello nos sesga en mucho los análisis estadísticos porque a lo único que tenemos acceso es a una radiografía parcial, que a su vez limita la adecuación de políticas públicas con sentido de pertinencia, de regionalización y con ejes interseccionales como género, discriminación y migración entre otros.

El sistema educativo nacional tiene que aprender a aprovechar la diversidad como un recurso de aprendizaje, como un método de enseñanza y como un enfoque transversal que deberá atravesar todos los niveles y subsistemas, todas las edades y regiones atendidas por la educación pública mexicana; no problematizarla o estigmatizarla. Esto sugiere:

- Incorporar en la formación profesional de estudiantes una mayor presencia de competencias científico-técnicas, saberes locales y axiológicas, con enfoques críticos.
- Incorporar en los procesos educativos a figuras de autoridad (educadores comunitarios, sabias y sabios locales) que contribuyan al fortalecimiento de conocimientos y diálogo de saberes.
- Revisar el enfoque y la práctica intercultural en contenidos, objetivos y perfiles.
- Considerar, en los programas de investigación y posgrado, proyectos de coautoría con estudiantes y con las comunidades, además de que estos se articulen a agendas colectivas y de bienestar común.
- Revisar los requerimientos de infraestructura digna, en función no sólo de la matrícula, sino, del perfil de los programas y el objetivo institucional.

- Así como el evaluar el perfil y desempeño del personal directivo de la IES bajo el criterio de interculturalidad.

Para ello, es fundamental conocer sobre los procesos educativos generados en los distintos contextos socioculturales y lingüísticos; conocer la forma en que se procesa la educación para implementar los cambios; conocer las experiencias de educación intercultural generadas por instancias oficiales, así como por las autogestivas de colectivos de docentes y de las propias comunidades, y aprender de éstas como generadoras e inspiradoras de cambios.

Habrá que poner el acento en las investigaciones que revelen la ventaja que representa la diversidad cultural y lingüística en las aulas, en las instituciones educativas y en la sociedad, que no son recuperadas por la evaluación tradicional. Así mismo, contemplar propuestas de evaluación que evidencien los cambios en la formación de actitudes interculturales. Impulsar el análisis de información de bases de datos de resultados de evaluación de estudiantes y su interpretación, para el diseño de políticas educativas. De igual modo elaborar propuestas de evaluación contextualizada para alumnos y docentes.

Fuentes de importancia:

CONACES (2022). Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. México. Disponible en: https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/politica_nacional.pdf

Crítica a la interculturalidad meramente utópica, angelical y aspiracionista (Gasché, 2013).

Datos de: Inegi-911; INALI; CDI, CONAPO.

Diversidad lingüística en las IES (López, 2009; Salmerón 2016, Barriga, 2018).

Enfoques teóricos y epistémicos decoloniales (Walsh, 2010; Zemelman, 2011; Castro Gómez, 2013; De Sousa, 2015,2017).

Innovation as a key feature of indigenous ways of learning. Individuals and Communities Generating Knowledge (F.J. Rosado-May, L. Urrieta Jr., A. Dayton and B. Rogoff en *Handbook of the Cultural Foundations of Learning. N.S. Nasir et al., Routledge, N.Y. 2020).*

Interculturalidad no sólo para "la justicia por el digno acceso, sino también la pertinencia epistémica" (Martínez y Czarny, 2022).

Interculturalidad, migración y movilidad social (Mato, 2008; Martínez & Bustos , 2020; Muñoz Izquierdo 2021).

Metodologías interculturales para una pedagogía decolonial. Una metodología reflexiva (Dietz, 2010).

México Profundo. Una civilización negada (Bonfil Batalla, 1987)

Modelos educativos en la educación Universitaria para indígenas en el contexto latinoamericano (F. J. Rosado May, V. B. Cuevas-Albarrán, CPU-e No. 29, 2019).

Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC).

Recuperar las perspectivas sobre interculturalidad funcional y crítica (Tubino, 2007; Bertely 2011; Candau, 2013).

Resultados del Cuestionario Institucional sobre Interculturalidad que la DGESUI envió a las IES para apoyo en el proceso de evaluación.

Orientaciones sobre la evaluación y los indicadores

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		**Orientaciones para el diseño de indicadores**	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
Formación profesional. • Fundamentación del perfil de egreso en términos de los desafíos presentes y futuros del contexto cultural, social, profesional, científico-tecnológico, productivo y ambiental que se deben atender. • Diseño de los rasgos del perfil de egreso, incluyendo su congruencia con la normativa aplicable en materia de cualificaciones. • Experiencias y ambientes de enseñanza y aprendizaje donde se consolida el perfil de egreso en las etapas finales de la formación profesional. • Estrategias y resultados de la evaluación de los aprendizajes significativos que reflejan los logros del perfil de egreso. • Impactos de los egresados en su contexto.	• ¿Los perfiles de egreso incorporan la capacidad de los egresados para reconocer a las diversidades socioculturales, contribuir en la mejora de la calidad de vida de la región y la retribución social? • ¿Qué rasgos formativos específicos se espera desarrollar en los egresados para atender dichas capacidades? • ¿A través de qué experiencias de aprendizaje y enseñanza se consolidan los rasgos o las capacidades esperadas en las etapas finales de la formación profesional? ¿cómo se evalúan estos aprendizajes? • ¿Cuáles han sido los resultados de la evaluación de los rasgos o capacidades del perfil de egreso cuando egresan los estudiantes, en términos teórico/prácticos? ¿algunos rasgos se desarrollan más que otros? ¿todos los egresados alcanzan resultados similares?	• Fundamentación de perfiles de egreso de programas educativos que han incorporado formalmente el criterio de interculturalidad. • Buenas prácticas de desarrollo y evaluación de aprendizajes en etapas terminales de la formación de licenciatura, relativas a la interculturalidad. • Impacto de los egresados en el estado de la gobernanza y la mejora de la calidad de vida regional.	• Número de cursos en etapas terminales del currículum que se enfocan a consolidar los aprendizajes de los rasgos del perfil de egreso dirigidos al criterio de interculturalidad. • Número de cursos en etapas terminales del currículum que evalúan sistemáticamente los aprendizajes relacionados con este criterio. • Número de estudiantes egresados por generación que demostraron haber adquirido aprendizajes relacionados con este criterio. • Número de proyectos y/o acuerdos con participación de estudiantes para potenciar las actividades económicas y sociales preponderantes en la región, o, que identifiquen nuevas actividades económicas regionales. • Número de talleres y/o seminarios educativos que aborden la importancia de la

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
	• ¿La formación de los estudiantes logra desarrollar los rasgos deseados? ¿Cómo se evalúa y cuáles han sido los resultados? • ¿Qué impactos han tenido los egresados en su campo profesional respecto a la equidad de género? ¿y en la sociedad? • ¿Qué logros han tenido, en su contexto, los aprendizajes de los estudiantes?		formación profesional intercultural. • Número de egresados incorporados a espacios vinculados con la organización comunitaria.
Profesionalización de la docencia. • Fundamentación de la estrategia de profesionalización docente, por ejemplo, en función de la evolución de los saberes pedagógicos, de los retos presentes y futuros de la enseñanza, y de las necesidades específicas de la formación de los estudiantes. • Diseño de las estrategias de profesionalización docente, en cuanto a procesos formativos; impulso al trabajo	• ¿Las estrategias de formación continua de los profesores identifican y atienden la diversidad del perfil sociocultural de docentes y oportunidades de desarrollo y consolidación profesional? • ¿Se reconoce y potencia el perfil, no solo académico sino sociocultural de los docentes, para corresponderse con el criterio de pertinencia en el ejercicio de su práctica docente, que le permita capitalizar sus culturas y lenguas propias (variantes) con quienes son los receptores?	• Identificación y atención a la diversidad del perfil sociocultural de docentes y oportunidades de desarrollo y consolidación profesional. • Promoción de la superación académica con enfoque intercultural. Promueve y garantiza que, al concluir la movilidad internacional, los docentes retornarán con una visión de valoración por la cultura y lenguas propias sin priorizar la occidental o la internacional, sino que se logre realmente entrecruzar lo que se aprenderá desde fuera, pero también desde adentro.	• Número de docentes con un perfil afín al programa educativo de adscripción. • Número de docentes provenientes de pueblos originarios habilitados con posgrado. • Número de docentes que participan en programas y/o acciones formativas con enfoque intercultural. • Número de sabios o sabias locales que participan en los programas educativos. • Número de investigaciones sobre la interculturalidad en la docencia de la educación superior o en la institución desarrolladas por profesores.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
colegiado y a la práctica reflexiva; apoyo para la sistematización y comunicación de saberes pedagógicos; sistemas diversificados de evaluación del aprendizaje, reconocimiento, promoción y estímulos equitativos; procesos de innovación pedagógica; mejoramiento de las condiciones de trabajo; entre otros. • Las condiciones de trabajo de los profesores, las formas de organización del trabajo docente, los procesos colegiados de producción didáctica y de seguimiento pedagógico. • Logros y buenas prácticas de la profesionalización docente, individuales y colectivos, tales como investigación educativa, producción de recursos educativos, proyectos de innovación, entre otros. • Impactos de la profesionalización docente	• ¿Qué estrategias se desarrollan para fomentar en los docentes su identificación y adscripción con la comunidad? • ¿Qué acciones se desarrollan para impulsar la formación permanente de los docentes con enfoque intercultural? • ¿Qué logros se han tenido en la aplicación de estas estrategias y cuál ha sido su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y en el impacto social de la institución?	• Realización de acciones para impulsar la formación permanente de los docentes con enfoque intercultural. • Análisis de casos de internacionalización solidaria	

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
en el aprendizaje y la enseñanza, así como la vinculación de la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje con la sociedad, la realización de proyectos de cooperación con niveles educativos previos, entre otros.			
Programas educativos de licenciatura y TSU • Fundamentación curricular y del programa: contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas actuales a que debe responder el programa así como los retos futuros que es posible prever. • Normativa y diseño curricular específico, incluyendo la gradualidad, integralidad y transversalidad de los aprendizajes esperados, así como de las estrategias definidas para lograrlos. • Procesos educativos y análisis de los factores que	• ¿Los programas educativos se orientan a través del modelo educativo de la institución hacia la inclusión y la formación ciudadana con enfoque intercultural? ¿Se evalúa su implementación e impacto? • ¿Los planes de estudio aseguran el reconocimiento a la diversidad étnica, lingüística y cultural e incentivan la pertinencia sociocultural? • ¿Se promueve el uso de las distintas lenguas nacionales reconociendo y atendiendo la complejidad de la diversidad lingüística de la región? ¿Se impulsan acciones para su conservación con valor de uso y prestigio académico?	• Análisis de programas educativos que operan con perspectiva intercultural. • Promoción y reconocimiento en la formación del estudiantado, la importancia del uso y la conservación de las lenguas originarias de la región. • Promoción en la formación del estudiantado de su involucramiento en las acciones de las IES en atención a las necesidades de la región en el ámbito de la interculturalidad. • Realización, como parte de la formación profesional del estudiantado, de proyectos para potenciar las actividades económicas y sociales preponderantes en la región, o, proyectos que identifiquen	• Número de estudiantes provenientes de pueblos originarios. • Número de programas educativos que impulsan actividades académicas regionales que propicien el involucramiento de los estudiantes en las acciones de las IES en atención a las necesidades de la región en el ámbito de la interculturalidad • Número de programas educativos que aborden la importancia de la formación profesional intercultural. • Número de programas educativos con planes de estudios con enfoque intercultural y pertinencia sociocultural.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
inciden en los aprendizajes de los estudiantes: • Profesorado: suficiencia, formación y capacidades docentes, así como la incidencia de las estrategias de profesionalización docente. • Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación. • Infraestructura y equipamiento. • Liderazgo y gestión. • Servicios escolares, académicos y generales. • Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado. • Análisis cuantitativo de los principales indicadores • Análisis cualitativo a profundidad. • Estrategias de apoyo a los estudiantes. • Impactos del programa en su contexto.	• ¿Se promueve el arraigo de las y los estudiantes en sus comunidades de origen? • ¿Se cuenta con planes de estudio o asignaturas que impulsen actividades académicas regionales en función de los perfiles de egreso? • ¿Los programas educativos fomentan relaciones sociales, interétnicas y territoriales desde la diversidad lingüística y cultural? • ¿En los procesos de elaboración y actualización de los planes de estudio se consideran acciones colegiadas para reconocer, promover e incluir los conocimientos y saberes que aportan las comunidades originarias en la formación del estudiantado? • ¿Los programas participan en los estudios institucionales colaborativos con la comunidad en donde prestan servicio sobre el impacto de la Institución en la región? • ¿Cómo contribuyen los programas educativos al	nuevas actividades económicas regionales. • Impulso a la movilidad entre universidades convencionales y no convencionales. Estudiantes sobre todo de pueblos originarios, con la finalidad de que tengan la oportunidad de participar en otras instituciones que no solamente estén destinadas a ellos (interculturales, indígenas, UPNs etc.), que sus movilidades les ofrezcan incursionar en otras instituciones, incluyendo las privadas. • Promoción del intercambio de estudiantes, sin importar adscripción étnica, a fin de fortalecer la difusión de la calidad de las IES y de la riqueza de aprendizaje, así como de la retribución social de las zonas geográficas en donde se ubican. • Realización de acciones colegiadas para reconocer, promover e incluir en los programas educativos, los conocimientos y saberes que aportan las comunidades	• Número de programas educativos que tienen acuerdos donde se plasmen las acciones, comunitarias/locales/regionales para incluir los conocimientos y saberes que aportan las comunidades originarias en la formación de las y los estudiantes. • Número de proyectos de investigación asociados al programa que se desarrollan con enfoque intercultural, o vinculados a las actividades preponderantes, socioeconómicas y socioculturales que se realizan en las entidades.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
	avance de la implementación del enfoque intercultural en el entorno social de la Institución, en el desarrollo de los estudiantes y en el ejercicio profesional de los egresados? • ¿Qué logros se han tenido en la aplicación de estas estrategias y cuál ha sido su impacto en los programas educativos?	originarias en la formación del estudiantado. • Impacto de los proyectos medido con base en a) cambios en el PIB local, b) conservación de recursos naturales, así como de la lengua y c) cultura local, reducción de indicadores de pobreza, salud, educación y contaminación. • Desarrollo de programas y acciones para fomentar relaciones sociales, interétnicas y territoriales desde la diversidad lingüística y cultural. • Participación de los estudiantes y profesores en programas de investigación vinculados a las actividades preponderantes, socioeconómicas y socioculturales que se realizan en las entidades, y/o que se desarrollan con perspectiva intercultural	
Programas de investigación y posgrado. • Fundamentación curricular del programa de posgrado y fundamentación del	• ¿Los programas de posgrado operan con perspectiva intercultural? ¿Cómo se incentiva la pertinencia	• Análisis de casos de programas educativos de posgrado de la IES que operan con perspectiva intercultural.	• Número de programas educativos de posgrado que operan con enfoque intercultural.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
programa de investigación: contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas y necesidades actuales a que debe responder el programa así como los retos futuros que es posible prever. • Normativa, diseño curricular del posgrado, diseño del programa y de los proyectos de investigación. • Procesos educativos y de investigación, condiciones de operación, factores que inciden en los aprendizajes; articulación de la investigación y el posgrado. • Profesorado: suficiencia, formación y capacidades, así como incidencia de las estrategias de profesionalización docente en posgrado. • Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación.	sociocultural?, ¿Cómo se asegura su retribución social? • ¿Promueve acciones colegiadas para incorporar el conocimiento que aportan las comunidades originarias en la formación de los estudiantes? • ¿El plan de estudios considera adecuaciones disciplinares, y estrategias para la transversalización del enfoque intercultural en la formación universitaria? • ¿El programa educativo participa en las acciones institucionales para generar un consenso comunitario de las acciones de investigación de impacto social de la Institución? • ¿El programa de investigación fomenta proyectos que aborden las actividades preponderantes, socioeconómicas y socioculturales que se realizan en las entidades o que, potencialmente, pueden generar? • ¿Cómo contribuyen el programa educativo y la investigación al avance de la	• Proyectos de investigación (concluidos o en proceso) que aborden las actividades preponderantes, socioeconómicas y socioculturales que se realizan en las entidades o que, potencialmente, pueden generar. • Realización de acciones colegiadas para promover el conocimiento que aportan las comunidades originarias en la formación de los estudiantes. • Desde el enfoque intercultural se encuentra vinculada la formación profesional con las actividades de generación, transmisión, aplicación y difusión del conocimiento.	• Número de proyectos de investigación que aborden las actividades preponderantes, socioeconómicas y socioculturales que se realizan en las entidades o que, potencialmente, pueden generar. • Número de programas educativos de posgrado que incorporen o promuevan el conocimiento que aportan las comunidades originarias en la formación de los estudiantes. • Número de acuerdos colaborativos con la comunidad para asegurar el impacto social de la Institución.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
• Infraestructura y equipamiento. • Liderazgo y gestión. • Servicios escolares, académicos y generales. • Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado. • Análisis cuantitativo de los principales indicadores • Análisis cualitativo a profundidad. • Estrategias de apoyo a los estudiantes. • Logros e impactos del programa de posgrado y de investigación en su contexto.	implementación del enfoque intercultural en el entorno social de la Institución, en el desarrollo de los estudiantes y en el ejercicio profesional de los egresados? • ¿Qué logros se han tenido en la aplicación de estas estrategias y cuál ha sido su impacto en los programas de investigación y posgrado?		
Institución/plantel (funciones docencia, investigación, vinculación y gestión según corresponda a la misión institucional). • Contexto institucional, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, los cambios en los paradigmas y campos del conocimiento, así como las visiones de futuros	• ¿La institución tiene políticas y estrategias para favorecer la construcción de redes de colaboración, alianzas y diálogos entre los actores institucionales y los de la comunidad enfocadas a promover la inclusión y la interculturalidad? ¿Cómo se valida y asegura el impacto de las acciones conjuntas? • ¿Qué estrategias se desarrollan para motivar la	• Realización de diagnósticos socioterritoriales colaborativos con las comunidades de las regiones en donde se impacta. • Realización de perfiles lingüísticos de las y los estudiantes. • Modelo educativo que guía a todos los programas educativos a contar con una formación intercultural (transversal).	• Número de programas educativos que cuenten con planes de estudios que aborden la importancia del uso y la conservación de las lenguas originarias de la región. • Número de estudiantes provenientes de pueblos originarios beneficiarios de programas de becas y apoyos .

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
alternativos y sostenibles que aspira a construir. • Misión institucional, la prospectiva y escenarios de futuro, los objetivos estratégicos (de la docencia, investigación, vinculación y gestión), los planes y programas de desarrollo, los modelos (educativo, académico, organizacional, etc.) y la normativa. • Condiciones de operación, los procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas. • Logros, resultados e impactos en el ámbito institucional en función de los objetivos y metas establecidas, así como de los recursos invertidos. •	participación e involucramiento de docentes y estudiantado en las acciones de la institución en atención a las necesidades de la región en el ámbito de la interculturalidad? • ¿Cuenta con un diagnóstico socioterritorial colaborativo con la comunidad de la región en donde impacta? • ¿Cuenta con una identificación de las lenguas originarias que se hablan en la región, realizada de manera colaborativa con la comunidad? • ¿Qué estrategias institucionales realiza para Identificar la riqueza y complejidad cultural de la región y desarrollar acciones para su conservación con valor de uso y prestigio académico? • ¿Se cuenta con un perfil lingüístico y de auto adscripción del estudiantado? • ¿Qué estrategias se desarrollan para identificar los niveles de exclusión que orienten las acciones de	• Análisis de niveles de marginación de la región donde impacta. • Planeación coordinada de las acciones de la institución en atención a las necesidades de la región. • Realización de acciones colegiadas para promover el conocimiento que aportan las comunidades originarias en la formación del estudiantado. • Informe de identificación de las lenguas originarias que se hablan en la región elaborado de manera conjunta con la comunidad. • Programas de becas y apoyos para estudiantes indígenas. • Estudio colaborativo con la comunidad en donde presta servicio, sobre el impacto de la Institución en la región. • Acciones de seguimiento y apoyo a los estudiantes, con perspectiva intercultural, para evitar el abandono escolar, la desescolarización, la desubicación lingüística de la población indígena y afrodescendiente.	• Número de estudiantes provenientes de pueblos originarios que se identifican a través de una lengua originaria. • Número de estudiantes que se auto adscriben como indígenas • Número de profesores provenientes de pueblos originarios identificando lengua originaria. • Número de profesores que se auto adscriben como indígenas • Porcentaje de estudiantes provenientes de pueblos originarios que han abandonado, respecto a su cohorte generacional, diferenciado por género. • Para las Universidades interculturales: • El/la rector/a de la U, ¿es indígena? Si o no. • Número y porcentaje personal administrativo que es Indígena, por cada unidad administrativa • Número y porcentaje de personal administrativo que habla la o las lenguas

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
	mejora continua de la institución? • ¿Cómo se coordina con las otras Instituciones de la comunidad en la atención a las necesidades de la región? • ¿Qué estrategias desarrolla para fortalecer la permanencia y egreso de los estudiantes indígenas? • ¿Qué logros se han tenido en la aplicación de estas estrategias y cuál ha sido su impacto?	• Estudio colaborativo con la comunidad de la región de las actividades económicas preponderantes que realizan o que potencialmente pueden generar. • Consenso comunitario de las acciones de impacto social de la IES.	indígenas de su área de influencia, por cada unidad administrativa. • Número y porcentaje de personal administrativo indígena en puestos a partir de jefatura de departamento para arriba, por cada unidad administrativa. • Porcentaje documentos y procedimientos disponibles, impreso u oral, en lengua indígena. • Porcentaje de señalización bilingüe, español y lengua/s indígena/s locales.
Sistemas estatales, subsistemas y sistema. • Contexto, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, así como visiones de futuro que aspira a construir. • Planes, objetivos estratégicos, políticas, programas y estrategias hacia la educación superior. • Procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo	• ¿Con qué políticas y estrategias el sistema estatal, subsistema o sistema nacional, promueve la interculturalidad en las IES? ¿Cuál ha sido el alcance de su aplicación, resultados e impacto en la mejora de la calidad de vida de la región asegurando la retribución social? • ¿Cómo se asegura la pertinencia de los programas educativos y la efectividad de las acciones de las	• Realización de diagnóstico socioterritorial colaborativo con la comunidad de la región en donde impacta. • Análisis de niveles de marginación de la región donde impacta. • Análisis de las distintas IES y programas educativos por región. • Identificación de las lenguas originarias que se hablan en la región, realizada de manera colaborativa con la comunidad.	A nivel estatal, de subsistema y nacional, se utilizarán los indicadores que sistematiza el formato 911, así como los que forman parte del seguimiento del Programa Estatal de Educación Superior, del Plan de Desarrollo Estatal, del Programa Nacional de Educación Superior, del Programa Sectorial de Educación y del Plan Nacional de Desarrollo. Se integrarán los indicadores básicos del SEAES correspondientes a este criterio: Otros indicadores:

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
a la realización de las acciones previstas. • Logros, resultados e impactos en función de los objetivos y metas establecidas, así como de los recursos invertidos.	instituciones de educación superior? • ¿Qué estrategias se desarrollan para conocer el ingreso, permanencia, deserción y egreso de la población en la educación superior? • ¿Qué estrategias se desarrollan para asegurar la pertinencia e impacto de los programas educativos y políticas de educación superior en la mejora de la calidad de vida de la región? • ¿Cuál es el avance que se tiene en el sistema o subsistema en cuanto a la interculturalidad y el impacto de las acciones conjuntas? • ¿Qué estrategias se desarrollan para Identificar la riqueza y complejidad cultural de la región y desarrollar acciones para su mantenimiento con valor de uso y prestigio académico? • ¿Qué estrategias se desarrollan para asegurar el reconocimiento a la diversidad étnica, lingüística y	• Estudio colaborativo con la comunidad de la región, de las actividades económicas preponderantes que realizan o que potencialmente pueden generar. • Acciones colegiadas para promover el conocimiento que aportan las comunidades originarias en la formación de los estudiantes. • Consenso comunitario de las acciones de impacto social de las IES en la región. • Fomento al intercambio de prácticas y experiencias probadas y aprobadas por distintos actores sociales y comunitarios que promuevan el enfoque intercultural para la mejora continua de los programas educativos. • IES de la región de influencia que operan con la perspectiva intercultural.	• Número y tipo de lenguas originarias identificadas en la región. • Número de instituciones de la región de influencia que operan con perspectiva intercultural. • Número de instituciones que promueven el conocimiento que aportan las comunidades originarias en la formación de los estudiantes. • Porcentaje de estudiantes provenientes de pueblos originarios inscritos en las Instituciones de educación superior de la región.

Orientaciones generales sobre la evaluación de este ámbito		Orientaciones para el diseño de indicadores	
Ámbitos / elementos	**Preguntas orientadoras**	**Cualitativos (buenas prácticas o análisis de casos)**	**Cuantitativos ***
	cultural e incentivar la pertinencia Sociocultural?		

* Se alude a "número de" como punto de partida para la construcción de indicadores, ya que estos se diseñan una vez que se tiene un referente específico como punto de comparación en función de una meta o de una situación deseable marcada por la propia institución o programa educativo. De esta forma, el indicador final en realidad puede tratarse de un porcentaje o de un índice compuesto por varias mediciones combinadas, según las necesidades de cada institución.