



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

**IMPLICACIONES DE LA ACREDITACIÓN EN LOS ACTORES
EDUCATIVOS EN DOS PROGRAMAS DE INGENIERÍA EN PUEBLA: UN
ESTUDIO DE CASO.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**PRESENTA:
JOAQUÍN AURELIO LEZAMA VALDÉS**

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. AMADO MANUEL CORTES**

Puebla, Pue. Febrero de 2025

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo principal Identificar las implicaciones de la acreditación con base al marco de referencia de CIEES y CACEI que se les adjudican a los actores educativos (coordinador de programa, profesores y alumnos egresados) de programas de ingeniería en la Universidad Politécnica de Puebla y de la Universidad Tecnológica de Puebla. Se utilizó el modelo socio-critico propuesto por J. Habermas, Se trabajó sobre el método cualitativo. La investigación se desarrolló bajo el diseño de estudio de casos en dos universidades de la ciudad de Puebla, México. En la Unidad I esta integrada por los antecedentes, la problematización, la pregunta de investigación, el objetivo general, definiciones y conceptos. En la Unidad II es el Estado del Arte donde se recopiló una parte de lo que se ha escrito e investigado sobre la acreditación de las instituciones de educación superior en la Unión Europea; EE.UU.; Latinoamérica y México. En la Unidad III se mencionan los referentes teóricos que son: la Teoría Crítica de Habermas y la Acción Comunicativa; la Pedagogía Crítica de Pablo Freire y Las Teorías de Pierre Bourdieu.

El capítulo IV está comprende la metodología donde como ya se mencionó se utilizó el modelo socio-crítico con el método cualitativo, donde los informantes fueron seleccionados de manera por sus características en el caso de los directivos por ser quienes dirigen o coordinan los programas educativos, en el caso de los docentes la aplicación del cuestionaron se les mando a todos los integrantes del programa académico correspondiente, los alumnos también se les envió a su correo institucionla el cuestionario a través de un listado proporcionado por el director y la coordinadora de los PE; las entrevistas de grupos focales fue seleccionada por los directivos que en su momento de realizar la actividad estaban laborando.

En el último capítulo es el análisis de la información se utilizó el análisis de contenido a través de la triangulación de la información de los dirigentes, docentes y alumnos y el método de comparación constante. El estudio mostró que no hay implicaciones para los docentes después de la acreditación, no obtuvieron ningún beneficio, hay un pequeño aumento de trabajo administrativo para recabar las evidencias, algunos, sino la mayoría utiliza su tiempo familiar para realizar el trabajo, y quien si sale beneficiado es la institución y sus dirigentes, porque con ello, dan rendición de cuentas a las autoridades superiores y a la sociedad, lo utilizan para poder acceder a fondos económicos y como statu quo.

La función docente tiene como misión
mantener y promover en los
pensamientos este orden, tan necesario
como el orden en la calle y en las
provincias. GEORGES GUSDOF

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación fue posible gracias al apoyo de acciones desarrolladas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través de programas pertenecientes al PNPC. El apoyo brindado ha posibilitado una adecuada articulación entre investigación, producción y difusión de conocimiento y capacitación de personal para quien hoy presenta este informe, bajo la beca número 221560609.

Mi más sincero y especial reconocimiento a todos y cada uno de los miembros de la planta docente y en particular quienes me apoyaron y dirigieron mi formación del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, quienes bajo la acertada guía de la Coordinadora Dra. Lilia Mercedes Alarcón y Pérez coordinando y orientaron los trabajos formativos y de investigación.

De manera especial al Dr. Amado Manuel Cortes, quien creyó en mí y en mi proyecto, tomando la dirección a mitad del camino y me llevo hasta el final de este trabajo de investigación.

No menos importante a mis hijos Omar, Pamela y Joaquín, y a mi pareja Aida, quienes me apoyaron, motivaron y en ciertos momentos me impulsaron a seguir, no dejando que me decayera, además, de un ejemplo de que no hay edad para seguir estudiando.

Índice

Capítulo I

La Evaluación y la Acreditación en el Marco de la Globalización	1
1.1 Introducción	1
1.2 Planteamiento del problema	11
1.2.1 Pregunta De Investigación	16
1.2.2 Preguntas Especificas	16
1.2.3 Objetivo General	17
1.3 Justificación de Investigación	18
1.4 Definiciones y conceptos	21

Capítulo II

Evaluación y Acreditación de Programas Académicos de las Instituciones de Educación Superior en Europa, EE. UU. y Latinoamérica	26
2.1 La Evaluación y la Acreditación en Europa y EE. UU.	27
2.2 La Evaluación y la Acreditación en América Latina	37
2.3 Perspectivas y Realidades de la Evaluación y Acreditación de las Instituciones de Educación Superior y Programas Académicos en Europa, EE. UU. y Latinoamérica	59
2.3.1 Alcances y Limitaciones de la Evaluación y Acreditación en las IES Y PA	59
2.3.2 Problemáticas derivadas de la evaluación y acreditación de los Programas Académicos en las Instituciones de Educación Superior	73
2.4 Políticas y Estrategias Internacionales en Torno a la Evaluación y Acreditación de Programas Educativos	86
2.4.1 Organismos Internacionales	87
2.4.1.1 UNESCO y la Evaluación y Acreditación en la Educación Superior	87
2.4.1.2 OCDE y la Educación Superior	92
2.4.2 Las políticas y estrategias gubernamentales en la Unión Europea, Estados Unidos, América Latina y México	97
2.4.2.1 La Unión Europea y las Políticas Educativas en Educación Superior	97

2.4.2.2 EE. UU. y las políticas para la acreditación de las IES	105
2.4.2.3 América Latina y las políticas para la acreditación de los programas educativos y las IES	108
2.4.2.4 México y las políticas educativas para garantizar la calidad educativa	118
Capítulo III	124
Referente Teórico	
3.1 Un acercamiento a la Teoría Crítica	125
3.1.1 La Teoría Crítica de Habermas y la Acción Comunicativa	131
3.2 La Pedagogía Crítica en Educación Superior	132
3.3 Las Teorías de Pierre Bourdieu y la educación superior en México	140
Capítulo IV	148
Metodología	
4.1 Modelo Sociocrítico en la educación superior	148
4.2 Investigación Cualitativa	149
4.2.1 Métodos o técnicas de investigación cualitativa en educación	153
4.3 Contexto de las Instituciones de Educación Superior	157
4.3.1 Universidad Politécnica de Puebla	158
4.3.2 Universidad Tecnológica de Puebla	160
4.4 Selección de los informantes	164
4.5 Validez de los instrumentos de recolección de datos	165
Capítulo V	
Recolección, Análisis e Interpretación de los Datos	166
5.1 Un acercamiento al campo, con enfoque cualitativo	166
5.2 La opinión de los actores educativos	172
5.3 Comprender desde la percepción de los actores educativos	187
5.4 Las implicaciones entrevistas a profundidad a responsables de PE	198
5.5 Las implicaciones desde las percepciones de los docentes	207

Conclusiones y Sugerencias	213
REFERENCIAS	217
ANEXOS	236

Lista de tablas

Tabla	1	Crecimiento de la matrícula en dos décadas	2
Tabla	2	Ejes, categorías, criterios e indicadores para la acreditación de instituciones y los programas de IES	5
Tabla	3	Tesis y artículos en revistas arbitradas	11
Tabla	4	Características de la investigación cualitativa	153
Tabla	5	Estructura de la guía de entrevista para coordinadores	155
Tabla	6	Estructura del cuestionario para docentes y egresados	156
Tabla	7	Análisis de las entrevistas a la coordinadora y director	172
Tabla	8	Análisis cuestionario cualitativo para docentes	178
Tabla	9	Análisis cuestionario cualitativo para egresados	182
Tabla	10	Entrevista grupo focal a docentes de la universidad 1	184
Tabla	11	Dimensión 1 Planeación	187
Tabla	12	Dimensión 2 Autoevaluación	189
Tabla	13	Dimensión 3 Evaluación externa y acreditación	190
Tabla	14	Dimensión 4 Mejora continua y evaluación del medio tiempo	193
Tabla	15	Dimensión 5 Implicaciones posteriores a la acreditación	196
Tabla	16	Planta docente	207

Lista de figuras

Figura	1	Pasos a seguir para evaluar un programa en CIEES	8
Figura	2	Proceso a seguir para la acreditación CACEI	9
Figura	3	Implicaciones de la evaluación y la acreditación en las IES	10
Figura	4	Organigrama Universidad Politécnica de Puebla	158
Figura	5	Organigrama Universidad tecnológica de Puebla	162

Capítulo I

La Evaluación y la Acreditación en el Marco de la Globalización

La evaluación y la acreditación son aceptadas y consideradas a nivel mundial como procesos esenciales para la mejora de la calidad de las instituciones y los productos de la Educación Superior (ES). En México, las Instituciones de Educación Superior (IES) “buscan ser acreditadas a través de organismos que establecen un proceso de evaluación principalmente enfocados a evaluar la calidad de los programas educativos de forma especializada” (Casas y Olivas, 2011, p. 53).

La Globalización y los diversos procesos económicos, políticos y sociales a los que se han enfrentado la mayoría de los países, obligaron a los directivos de las IES a involucrarse en las tareas educativas de los organismos gubernamentales para evaluar la calidad de la ES y seleccionar el sistema de acreditación apropiado para los programas educativos, a través de la evaluación profesional como alternativa para la mejora de estos. Sin embargo, estas decisiones son tomadas por los secretarios de educación, rectores de las universidades y directores de los programas educativos sin tomar en cuenta a quienes realmente realizan todas las actividades de evaluación interna para los procesos de evaluación y acreditación dirigidos por los organismos acreditadores, esto es, a los coordinadores, profesores y alumnos.

1.1 Introducción

Una de las principales características de la ES mexicana, es el rápido crecimiento de la matrícula, como se muestra en la Tabla 1, donde se observa que, a lo largo de dos décadas, la matrícula universitaria se incrementó de aproximadamente dos millones a más de cuatro millones de alumnos; lo que representa un incremento general de ciento ochenta y ocho por ciento. La educación normalista en vez de incrementar la matrícula ha disminuido un 49 por ciento. Las licenciaturas aumentaron de más de un millón ochocientos mil en ciclo escolar 2000- 2001 a un poco más de cuatro millones de alumnos en el ciclo escolar 2019-2020, lo que representa un aumento de doscientos cuatro por ciento en este grupo en particular. Y, por último, se puede observar que los posgrados vieron incrementada su matrícula en un promedio de ciento setenta y siete por ciento. Como se puede constatar por estos datos, hubo

una creciente demanda en las licenciaturas y los posgrados en las últimas dos décadas. Lo que llevó a una expansión de instituciones de educación superior del ciento noventa por ciento en el periodo mencionado.

Tabla 1

Crecimiento de la matrícula en dos décadas

CONCEPTO	CICLO ESCOLAR		% DE INCREMENTO
	2000 –2001	2019-2020	
MATRICULA	2,156,470	4,061,644	188.5
EDUC. NORMAL	202,335	103, 651	-49.0
LICENCIATURAS	1,814,038	3,709,975	204.5
POSGRADO	140,097	248,018	177.0
No. DE IES	4,049	7,774	192.0

Elaboración propia con los datos de los autores: Aréchiga y Llareda, 21004; SEP, 2020^a.

Los datos arriba descritos concuerdan con los planteamientos que realizó la UNESCO (1998), acerca del boom de las universidades e instituciones de educación superior que se dio en la década de los noventa. En ese entonces, con el fin de garantizar la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes, plantearon la necesidad global de acreditación de las instituciones y los programas educativos. En concordancia, con esta propuesta de la ONU, se fortalecieron las políticas de actualización del sistema educativo mexicano en esa misma década, para mejorar su calidad y pertinencia, para satisfacer las demandas de formación profesional. En ese tiempo se explicó a la sociedad el nuevo rol de las universidades en relación con el trabajo y la producción, la importancia a nivel mundial, nacional y regional, que tenía entonces la evaluación y acreditación para alcanzar la garantía y la mejora de la calidad de educación superior. En el presente, la evaluación y la acreditación se perciben como esenciales para lograr la excelencia de la educación superior (Munive Villanueva, 2007), pues garantizan a la sociedad y a los empleadores que aquellas IES que ofertan sus planes educativos, cumplen con los requisitos mínimos aceptables de calidad.

Gracias a los procesos económicos, políticos y sociales que se dieron en México durante los años noventa, hubo un aumento al gasto destinado a la educación superior, que implicó la asunción de compromisos y metas, como son el aumento en el número de egresados, la reducción del abandono escolar y del rezago educativo, así como la actualización de los cursos y de los planes de estudio.

A la luz de los apoyos que se dieron a la educación superior, al transcurrir de los años, se establecieron agencias especializadas a las que se asignó la responsabilidad de asegurarse del nivel de garantía y mejora de la calidad de las IES. Se estableció a la acreditación como un elemento focal de la mejora de la calidad. A fines de la década de los ochenta, se inició la evaluación de la educación superior por medio de programas gubernamentales que funcionaban en acuerdo con las iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En 1979 se creó el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), cuyo origen respondía a los objetivos de la primera política nacional dirigida a mejorar la calidad del funcionamiento de las IES. Se establecieron cuatro niveles operativos, considerando sus instancias:

- Nacional: Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).
- Regional: Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES).
- Estatal: Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES).
- Institucional: Unidad Institucional de Planeación (UIP).

Una década después se creó el Consejo Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), con el fin de facilitar el proceso de evaluación y establecer un marco de referencia de procedimientos generales para evaluar sistemas e IES, así como para proponer medidas para la mejora de la educación superior en general (Aréchiga y Llereda, 2004). Posteriormente, en 1991, fueron creados Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como un organismo no gubernamental integrado por pares académicos de diferentes IES del país. Esta agrupación surgió para el

apoyo del aseguramiento de la calidad de los programas académicos (PA) y la evaluación interinstitucional de las IES. Su trabajo se desarrolla a través de ocho comités:

- Comité de Arte, Educación y Humanidades
- Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
- Comité de Ingeniería y Tecnología
- Comité de Evaluación Institucional
- Comité de Ciencias Naturales y Exactas
- Comité de Ciencias Agropecuarias
- Comité de Ciencias Sociales y Administrativas
- Comité de Ciencias de la Salud

A estos comités les fueron asignadas las funciones de: a) evaluación diagnóstica de los programas educativos y funciones institucionales; b) acreditación de instituciones y programas educativos; c) asesoría a las instituciones de educación superior; y, d) dictaminación de proyectos de instituciones, programas y planes de estudio (CIEES, 2017; De la Garza Aguilar, 2013).

Habría que mencionar que el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) es un organismo no gubernamental autofinanciable que desde su origen en 1994 ha coadyuvado para evaluar la calidad académica en la ES en México. Su propósito principal hasta el presente ha sido el de realizar exámenes del egreso del nivel de licenciatura, así como, el examen para ingresar a la educación media superior. En este sentido, las instituciones educativas lo han tenido como referente para evaluar a sus candidatos de admisión, así como para evaluar a sus egresados y los requisitos a cumplir para su titulación (Aréchiga y Llareda, 2004).

En el año 2000, la Secretaría de Educación Superior (SEP) junto con la ANUIES, crearon el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). La misión de este Consejo es asegurar la calidad educativa de las instituciones públicas y particulares nacionales y extranjeras de nivel superior, mediante el reconocimiento formal de Organismos Acreditadores (OA) de programas académicos (COPAES, 2016). Cabe

mentonar que el primer OA fue el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, Asociación Civil (CACEI), el cual se constituyó el 5 de julio de 1994, por acuerdo en 1993 de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI), ante la necesidad de crear una organización que fuera capaz de manejar los procesos de acreditación de programas de ingeniería en México (CACEI, 2021).

En la tabla 2 se muestran los ejes, categorías, criterios e indicadores tanto de CIEES como de CACEI, ambos entes encargados de la acreditación de los programas educativos en ingeniería. Los CIEES manejan con 5 ejes y 12 categorías mientras que CACEI utiliza 6 criterios y 25 indicadores. En el segundo caso, se podrá observar que cada criterio tiene diferente número de indicadores.

Tabla 2

Ejes, categorías, criterios e indicadores para la acreditación de instituciones y los programas de IES

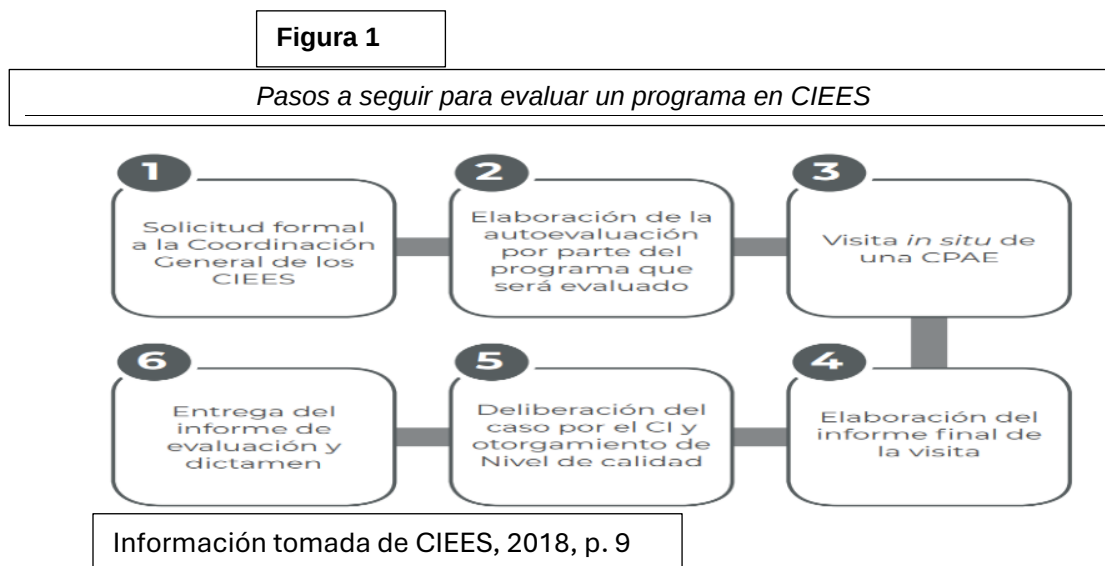
CIEES	CACEI
Eje I Los fundamentos	Criterio 1. Personal académico
Categoría 1. propósitos del programa	Indicadores
1.1) Propósitos del programa	1.1) Perfil del personal académico
1.2) Fundamentos de la necesidad del programa	1.2) Suficiencia de la planta académica
1.3) Plan para el desarrollo y mejoramiento del programa	1.3) Distribución de actividades sustantivas
1.4) perfil de egreso	1.4) Evaluación y desarrollo del personal académico
Categoría 2. Condiciones generales de operación del programa	1.5) Responsabilidad del personal académico con el plan de estudios
2.1) Registro oficial del programa	1.6) Selección y permanencia y retención del personal Académico
2.2) Normativa específica del programa	
2.3) Matricula total y de primer ingreso	
2.4) Presupuesto/recursos del programa	
2.5) Estructura organizacional para operar el programa	
Eje II El currículo específico y genérico	Criterio 2. Estudiantes
Categoría 3. Modelo educativo y plan de estudios	Indicadores
	2.1) Admisión

3.1) Modelo educativo 3.2) Plan de estudios y mapa curricular 3.3) Asignaturas o unidades de aprendizaje Categoría 4. Actividades para la formación integral 4.1) Cursos o actividades para la formación integral 4.2) Enseñanza de otras lenguas 4.3) Cursos, seminarios o capacitaciones para obtener certificaciones externas 4.4) Integridad	2.2) Validación, equivalencias y reconocimientos de otros estudios 2.3) Trayectoria escolar 2.4) Asesoría y tutoría 2.5) Titulación
eje III El tránsito de los estudiantes por el programa Categoría 5. procesos de ingreso al programa 5.1) Estrategias de difusión 5.2) Procedimientos de ingreso de los aspirantes 5.3) programas de regularización, acciones de nivelación o apoyo Categoría 6. Trayectoria escolar 6.1) Control del desempeño de los estudiantes dentro del programa 6.2) Servicios de tutoría y asesoría académica 6.3) Practicas, estancias o visitas en el sector empleador Categoría 7. Egreso del programa 7.1) Programa de titulación u obtención del grado 7.2) Orientación para el tránsito a la vida profesional	Criterio 3. Plan de estudios Indicadores 3.1) Grupos de interés del programa educativo 3.2) Pertinencia 3.3) Organización curricular 3.4) Atributo del egresado (perfil de egreso y objetivos educativos) 3.5) Congruencia entre los objetivos educativos del PE y la misión de la institución 3.6) Flexibilidad curricular
Eje IV. Resultados Categoría 8. Resultados de los estudiantes 8.1) Resultados en exámenes de egreso externos a la institución 8.2) Nivel de dominio de otras lenguas	Criterio 4. Valoración y mejora continua Indicadores 4.1) Logro de los objetivos del programa 4.2) Logro de los atributos de los egresados 4.3) Valoración de los índices de rendimiento escolar

8.3) Participación de estudiantes en concursos, competencias, exhibiciones y presentaciones nacionales o internacionales 8.4) Trabajos emblemáticos de los estudiantes 8.5) Certificaciones externas obtenidas 8.6) Cumplimiento del perfil de egreso Categoría 9. Resultados del programa 9.1) Deserción escolar 9.2) Eficiencia terminal y eficiencia en la titulación 9.3) Empleabilidad de las cohortes recientes 9.4) Egresados cursando estudios de posgrado 9.5) Opinión de los egresados	4.4) Mejora continua
Eje V. Personal académico, infraestructura y servicios Categoría 10. Personal académico 10.1) Composición actual del cuerpo docente 10.2) Evaluación docente 10.3) Superación disciplinaria y habilitación académica 10.4) Articulación de la investigación con la docencia Categoría 11. Infraestructura académica 11.1) Aulas espacios para la docencia, y su equipamiento 11.2) Espacios específicos para la realización de práctica, su equipamiento e insumos 11.3) Otras instalaciones fuera de la sede 11.4) Biblioteca y acervo 11.5) Servicios tecnológicos Categoría 12. Servicios de apoyo 12.1) Administración escolar 12.2) Servicios de bienestar estudiantil 12.3) Becas y apoyos estudiantiles 12.4) Gestión de los servicios de transporte 12.5) Servicio de cafetería.	Criterio 5. Infraestructura y equipamiento Indicadores 5.1) Aulas, laboratorios, cubículos y oficinas de apoyo 5.2) Recursos informáticos 5.3) Centro de información 5.4) Manuales de uso y seguridad 5.5) Mantenimiento, modernización y actualización Criterio 6. Soporte institucional Indicadores 6.1) Liderazgo institucional 6.2) Servicios institucionales 6.3) Recursos financieros 6.4) Personal de apoyo

Elaboración propia con información de CIEES, 2018; y CACEI, 2021

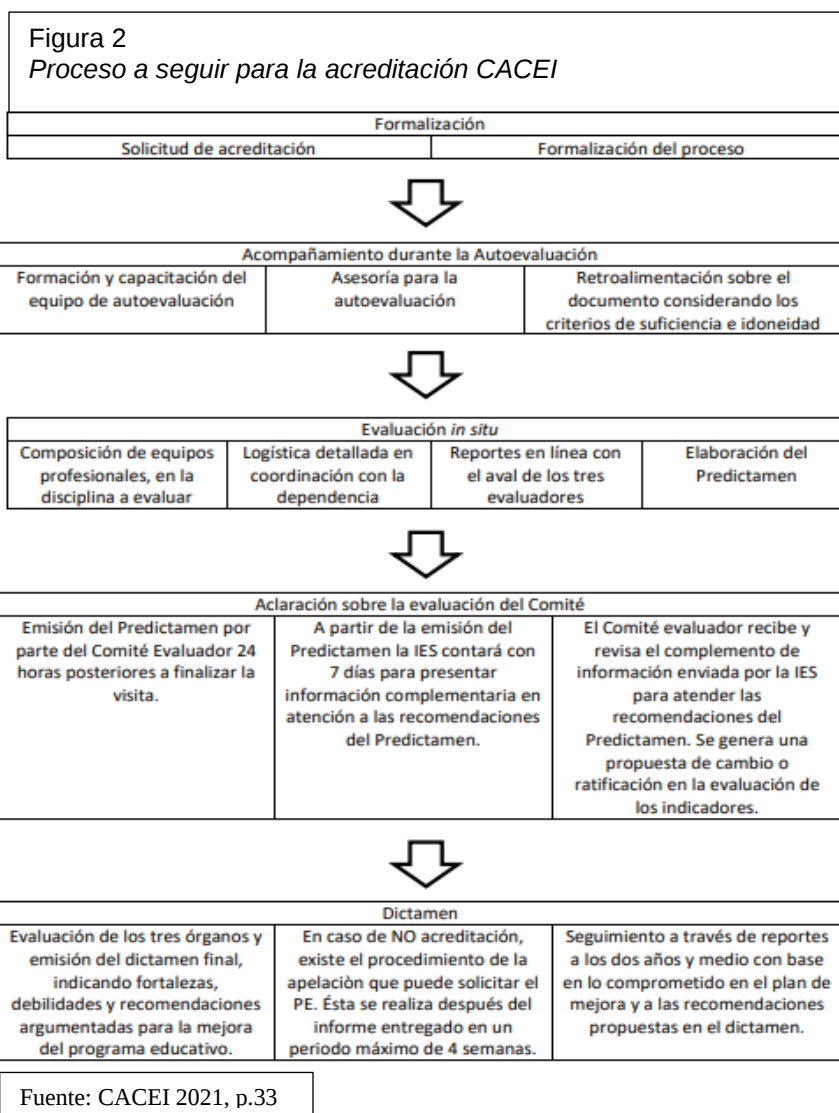
Cabe mencionar que los procesos de acreditación son diferentes en los dos organismos acreditadores, tal como se muestra en la figuras 1 y 2.



Lo descrito anteriormente, da cuenta de la manera en la que se fueron originando diversas instancias para coadyuvar en el proceso de evaluación de las IES y en el aseguramiento de la calidad académica. Se debe de enfatizar que el proceso de incursión a la cultura de la evaluación no ha sido un asunto fácil, ni para las instituciones, ni para los actores educativos involucrados (coordinadores, profesores y alumnos).

Existieron en el pasado, y siguen existiendo, resistencias por parte de los actores educativos hacia estos procesos por diversas razones: porque no los toman en cuenta, y porque los perciben como acciones no consensadas, impuestas por las autoridades de la institución educativa en la que laboran. Para ellos, la evaluación y a acreditación puede no representar ningún beneficio laboral, y si representarles una carga administrativa adicional. Lo último se debe a que tendrán que estar colaborando en la evaluación interna, con el llenado de formatos y presentación de las evidencias, para llevar a buen término el proceso de acreditación del programa académico en cuestión, una vez que éste se completa, deberán seguir manteniéndolos estándares de calidad y por consecuencia proporcionar a sus

autoridades, mensual o semestralmente, las evidencias requeridas para seguir manteniendo la acreditación obtenida.



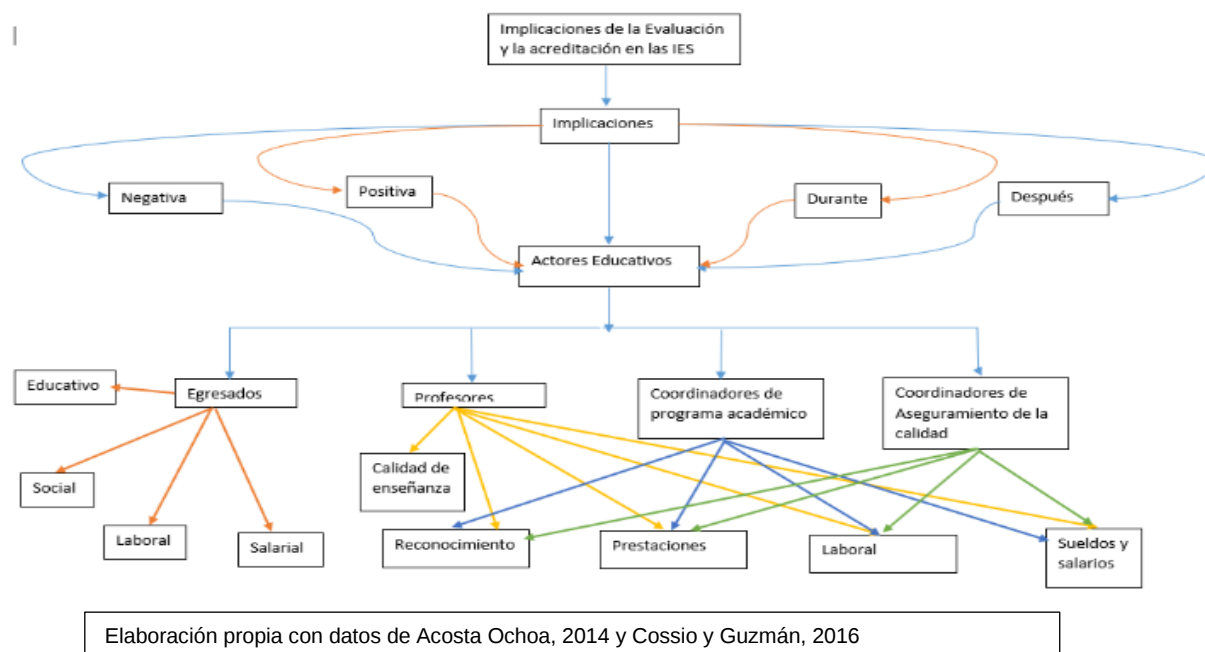
Las autoridades de las IES solicitan la acreditación a los Organismos Acreditadores con los objetivos siguientes: rendir cuentas a la sociedad y autoridades educativas gubernamentales, para demostrar con ello que van en la mejora de la calidad educativa; elevar el *estatus quo* y estar en los mejores lugares del ranking de las universidades en México y con ello acceder a las bolsas financieras gubernamentales, entre otros fines. Sin embargo, no toman en cuenta las implicaciones que conlleva, para profesores y alumnos, un programa

educativo acreditado. Esto es, del dictamen de acreditación y las observaciones que deben de solventar para mantenerla durante el periodo asignado, así como para preparar lo necesario para la reacreditación. Se debe entender por implicaciones a las repercusiones o consecuencias de la acreditación, las que, si bien pueden aportar beneficios a los actores educativos, también se constituirán en obligaciones o tareas posteriores para asegurar, y mantener el registro de la acreditación por el número de años que se hayan asignado al programa educativo en cuestión.

En la Figura 3 se pueden observar las implicaciones positivas, negativas, beneficios, responsabilidades u obligaciones de la evaluación y la acreditación que pueden ser atribuidas a los diferentes actores educativos. Cada una de estas, ya sea de carácter interno o externo va asociada a actividades o conceptos que no son tradicionalmente considerados por las autoridades educativas. Las internas aspiran a beneficios que son el resultado de rendición de cuentas, mientras que las externas son requeridas para la rendición de cuentas y como un requisito para apoyos económicos que se otorgan a proyectos educativos.

Figura 3

Implicaciones de la evaluación y la acreditación en las IES



En este trabajo de investigación se identifican las implicaciones de la evaluación y la acreditación, desde la propia voz de los actores que son afectados por éstas, esto es, coordinadores, docentes y alumnos egresados de programas académicos.

1.2 Planteamiento del Problema

A nivel mundial y nacional, algunos investigadores como Cruz López (2009), Carina Fazio (2011) y Jiménez; Terriquez y Robles (2011), han centrado sus estudios en las características y propiedades de la evaluación y la acreditación en las IES. En una primera revisión de libros, tesis, y artículos de revistas especializadas y arbitradas, se encontró un panorama general de los enfoques y perspectivas teóricas o disciplinarias que guardan las investigaciones que se han realizado sobre el tema de evaluación y acreditación. También se identificaron aquellas indagaciones que se realizaron sobre las implicaciones de la acreditación en los actores educativos, principalmente en los profesores y alumnos egresados de las IES. Esta se realizó de forma cronológica, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

tesis y artículos en revistas arbitradas

AUTOR	FECHA	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN, TEMA Y/O OBJETIVOS GENERALES.
Cruz López	2009	Analizar en el ámbito internacional y del Estado Español la situación de la educación superior, los mecanismos de garantía de la calidad, y los procesos de acreditación para elaborar una propuesta de criterios e indicadores cualitativos, que incluya el compromiso social, para ser utilizados en los procesos de acreditación de la educación superior.
Carina Fazio	2011	La metaevaluación de los sistemas de evaluación y acreditación en América Latina. La internacionalización de los sistemas de Evaluación y Acreditación
Jiménez, Terriquez y Robles	2011	Saber que tan satisfechos se encuentran los estudiantes de la licenciatura de la universidad, respecto a diferentes aspectos del plan de estudios en el que participan.
Casas y Olivas	2011	Analizar dos variables (docentes y alumnos) de las ocho que evalúa CACECA, en el Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora, al Programa Académico de Comercio Internacional

Lemaitre, M.J. Y Zenteno, M.E.	2012	Mejorar la gestión de la calidad de la educación superior y contribuir a la generación de conocimientos y confianzas mutuas acerca de la calidad de la educación entre los países Latinoamericanos.
Buendía et al.	2013	Identificar cuál es la opinión de los alumnos acerca de los procesos de evaluación y/o acreditación de programas de licenciatura en seis universidades mexicanas.
Arango y Botero	2013	¿Qué cambios significativos reconocen profesores y directivos como impacto a corto plazo por la incursión de la universidad a los procesos de acreditación
Chico-Ruiz et al.	2014	Conocer la percepción sobre el proceso de acreditación de los alumnos.
García y Balpuesta	2015	Realizar un análisis del impacto de involucramiento de los académicos en los procesos de acreditación, principalmente en su participación como actores esenciales dentro de un proceso que debe ser participativo e incluyente.
Ovando et al.	2015	Conocer el impacto que han tenido los procesos de evaluación y acreditación a nivel en las escuelas y facultades de la universidad. Conocer la opinión de los actores universitarios quienes están involucrados de manera directa con los resultados obtenidos en cada uno de los programas educativos que se han sometido a estos procesos y han logrado su acreditación. Conocer el punto de vista de las autoridades universitarias responsables de la dirección de las facultades y los responsables de las coordinaciones de evaluación y acreditación.
Naranjo López	2016	Demostrar la necesidad de construir participativamente un modelo de metaevaluación, que mejore el sistema de evaluación-acreditación implementado por el CEAACES y contribuya a potenciar una gestión académica de calidad por parte de las IES con base en criterio e indicadores de reconocimiento internacional, contextualizados a la realidad Iberoamericana y que se convierta en ejes del pensamiento y acción Universitaria Ecuatoriana
Oramas González et al.	2016	Exponer los resultados alcanzados en acreditación de carreras en la UCMH (Universidad de ciencias Médicas de la Habana), a partir de la implementación del SEACU (Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias).
Campo Herrera	2017	Determinar las principales ventajas y desventajas comparativas de la aplicación de dos modelos de acreditación universitaria en la Universidad Mayor, que puedan servir como un elemento de referencia para los

		procesos de autoevaluación interna de dicha institución haciendo la aclaración que esta Universidad se acreditó con dos organismos acreditadores uno internacional y otro nacional.
Arroyo et al.	2017	Contribuir a un manejo ágil y eficiente de la información de los procesos institucionales, mediante la implementación de un sistema de gestión de la información integral...
Márquez de León y Zeballos	2017	Buscar evidencias sobre si la acreditación ha tenido un impacto significativo en la mejora de la calidad de los programas educativos que ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas.
Martínez et al.	2017	Analizar algunas problemáticas que enfrenta la educación superior en América Latina al llevar a cabo los procesos de acreditación de la calidad.
Camacho Figueroa	2019	Evaluar el impacto inicial de la acreditación logrado en las carreras profesionales de educación inicial de la región del norte del Perú, 2013-2015.
Gonzales Jaimes et al.	2020	Conocer la relación existente entre la certificación de la calidad educativa evaluada por organismos acreditadores y la satisfacción laboral de docentes e investigadores de una IES.

Elaboración propia

En esta revisión documental sobre investigaciones lo que se observa es que, aunque las temáticas estudiadas internacionalmente alrededor de la acreditación son variadas, en pocas de ellas se incluyen las visiones y posicionamientos de los profesores y alumnos. En el caso de las pesquisas nacionales, cuando existe un enfoque hacia los profesores y alumnos, principalmente es para medir sus percepciones y el grado de satisfacción sobre el proceso de evaluación y acreditación. Hasta este momento no se ha encontrado algún estudio que se haya realizado con el tema de las implicaciones, repercusiones o consecuencias en los profesores y alumnos como actores educativos, provocados por la influencia de los programas educativos acreditados, en IES en el país.

También se ha encontrado durante la investigación que para que la evaluación de una IES refleje aspectos de su calidad a nivel de sistema, será necesario delimitar su calidad considerando su programa educativo, con el fin de verificar si las características de sus egresados responden a la misión y visión que ellas declaran. En este sentido, las IES

preocupadas por el tema de la calidad, ya están trabajando para fortalecer los programas educativos para los que la certificación es fundamental. Aun así, existe la necesidad de generar proyectos de mejora de la calidad, relacionados con la autoevaluación para la toma de decisiones, y el compromiso de los involucrados en entornos participativos y reflexivos (Munive Villanueva, 2007). En el mismo orden de ideas, pese a los avances logrados, es necesario continuar los esfuerzos para promover la evaluación externa y la acreditación de programas de las instituciones públicas y privadas del sistema de educación superior nacional (De la Garza Aguilar, 2013).

Otro asunto de importancia identificado durante la indagación es la equidad en los procesos de evaluación y acreditación. Para que ésta sea una realidad, es necesario completar apropiadamente el desarrollo de la evaluación y la acreditación de principio a fin, y hacer públicos sus resultados, siempre con la intención del aseguramiento de la calidad, la transparencia institucional y la rendición de cuentas. Munive Villanueva (2007), asegura que es importante no solo mantener estas acciones en el plano documental, sino realmente buscar la mejora continua de los programas acreditados, lo cual tiene relación con lo planteado por De la Garza Aguilar (2013), quien propone lo siguiente: una evaluación de acreditación externa realizada sobre todas las universidades nacionales; la obligatoriedad de acreditación de los programas educativos; la publicación de los resultados, que por lo menos deben ser conocidos por los docentes participantes de cada universidad para que exista equidad e igualdad entre las universidades del país. Esto beneficiaría a estudiantes, profesores, coordinadores de programas educativos acreditados y la sociedad en general.

A pesar de las acciones promovidas por el gobierno federal, las IES y los comités involucrados, queda mucho por hacer. Las investigaciones que se han realizado en algunas IES demuestran que todavía habrá que trabajar duro para alcanzar la concreción una cultura de la calidad educativa, y que, para realizarlo, sería conveniente el involucramiento de directivos, docentes, alumnos y personal no docente (administrativos, servicios generales e intendentes).

Así mismo, se encontró que la mayoría de los estudios consultados durante la inspección inicial, han olvidado ocuparse de las implicaciones de la acreditación de los

Programas Académicos (PA), para los actores principales (docentes y egresados). Por tanto, no se muestran en ellas los resultados de la acreditación en su IES, ni el beneficio u obligaciones que estos actores educativos han obtenido a partir de los procesos mencionados. Como simple referencia para el lector de esta tesis, se puede comentar que algunos beneficios pueden ser de imagen, económicos, de oportunidades de estudios de posgrado, prestaciones y recursos materiales. En lo referente a las obligaciones, por ejemplo, los docentes tienen que estar en capacitación continua, presentar informes mensuales o al final del curso, así como evidencias, elaborar estadísticas y seguimientos de egresados, entre otras actividades. Es importante señalar que, en la mayoría de las IES incluidas en el presente estudio, y por haber acreditado sus programas educativos, no se pudo encontrar evidencia de que este tipo de investigación se haya realizado.

En Puebla, según el portal del Sistema de Información Cultural (SIC México) hay 230 universidades registradas (Gobierno de México, s/f), y de acuerdo con la información que proporcionó el Dr. Melitón Lozano Pérez, Secretario de Educación del Estado de Puebla, en la conferencia inaugural del Foro Virtual *Voces de la pandemia 2021*, del 27 de abril de 2021, existen 346 Universidades en el Estado de Puebla (SE Puebla, 2021). De ellas, después de haber revisado los datos publicados por COPAES en el Estado de Puebla, sólo 39 universidades tienen registrados sus programas académicos acreditados, con un total de 333 registros (última actualización abril de 2021, COPAES, 2021). Esto significa que solo el 11% de las universidades poblanas tienen sus programas académicos acreditados.

En la revisión que se realizó de los artículos publicados o documentos de investigación de estas IES, se determinó como un área de oportunidad, la necesidad de solventar la falta de información sobre el tema de las implicaciones posterior a la acreditación de los PA para los coordinadores, los profesores y alumnos egresados de las Universidades pertenecientes al Estado de Puebla. De ese nicho temático surgen la pregunta general de investigación, así como preguntas específicas que ayudarán a entender el problema aquí planteado. En las preguntas específicas, cuando se menciona a los *actores educativos*, debe entenderse coordinadores, docentes y alumnos egresados.

1.2.1 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las implicaciones que afectan a los profesores y alumnos egresados de los programas de ingeniería de la Universidad Politécnica de Puebla y de la Universidad Tecnológica de Puebla, surgidas de manera posterior a la obtención de la acreditación para dichos programas?

1.2.2 Preguntas Específicas

1. ¿Cuál fue la participación de los actores educativos, en la convocatoria, comunicación y capacitación para el proceso de acreditación?
2. ¿Cuáles fueron las condiciones bajo las cuales participaron los actores educativos durante la autoevaluación?
3. ¿Qué actividades extraacadémicas que realizaron los actores educativos en el diseño de la mejora continua y el reporte de evaluación del medio tiempo?
4. ¿Cuáles son las opiniones de los actores educativos sobre el proceso de evaluación y sobre los evaluadores?

5. ¿Cuál es la opinión de los actores educativos en el diseño de la mejora continua de calidad de su programa educativo?
6. ¿Cuál es la opinión de los actores educativos sobre el reporte de evaluación del medio tiempo?
7. ¿Cuáles son las implicaciones que se les adjudican a los principales actores educativos después de que se acredita su programa educativo?

Con el fin de realizar el trabajo requerido para dar respuesta a las anteriores preguntas de investigación, se formulan los siguientes objetivos:

1.2.3 Objetivo General

Identificar las implicaciones de la acreditación con base al marco de referencia de CIEES y CACEI que se les adjudican a los actores educativos (coordinador de programa, profesores y alumnos egresados) de programas de ingeniería en la Universidad Politécnica de Puebla y de la Universidad Tecnológica de Puebla.

Los objetivos específicos, se plantean tomando como base las cinco dimensiones de los ejes rectores de los Marcos de Referencias del CIEES y CACEI.

Dimensión I. Planeación para el proceso de evaluación y acreditación

1. Describir la participación de los tres actores educativos en la organización y la socialización del proceso de acreditación.

Dimensión II. Proceso de autoevaluación

2. Identificar las condiciones bajo las cuales los tres actores educativos participaron en el proceso de autoevaluación.

Dimensión III. Proceso de evaluación externa y acreditación

3. Analizar las actividades extraacadémicas y las opiniones de los actores educativos sobre los evaluadores externos, la evaluación externa y la acreditación.

Dimensión IV. Mejora continua y evaluación del medio tiempo

4. Identificar el proceso del desarrollo del plan de mejora continua de la educación y el reporte del medio tiempo por parte de los actores.

Dimensión V. Implicaciones posteriores a la acreditación

5. Identificar las implicaciones que se les adjudicaron a los principales actores educativos después de la acreditación de su programa educativo.

La premisa que orienta esta investigación es la siguiente:

Después de la acreditación de un programa académico, surgen implicaciones, poco estudiadas hasta el momento, para los coordinadores, profesores y alumnos egresados, los cuales son actores educativos fundamentales para el mantenimiento y aseguramiento de los indicadores de la acreditación durante la vigencia de ésta.

1.3 Justificación de investigación

El interés por la calidad en educación posee referentes internacionales, así como nacionales, gracias a variadas razones, entre las que se cuenta el *boom* de apertura de IES que se dio a partir de la década de los cincuenta. A causa de este crecimiento exponencial, la UNESCO propuso, en la década de los noventa, garantizar la calidad de la ES por medio de la acreditación de las IES y sus PE.

En la década mencionada, México comienza a trabajar sobre procesos de evaluación, creando direcciones y departamentos dependientes de la Secretaría de Educación Pública, así como instituciones no gubernamentales. Sin embargo, en esta labor se pierde de vista a los principales agentes de generación y promoción de la calidad de educación en las IES, no se les toma en cuenta, y se les ve como un recurso reemplazable, a los que se rota laboralmente por así convenir a los intereses particulares de las instituciones para las que trabajan. Para destacar la inexactitud de esta visión, hay que “resaltar que el profesor juega un papel fundamental por su permanencia en la institución y que ocasionalmente también puede participar como autoridad institucional” (Cossio y Guzmán, 2016, p. 282). Es ilógico, por tanto, que durante los procesos de evaluación y acreditación se le otorgue poca importancia, a pesar de que del docente depende en mucho la calidad de la ES, pues la enseñanza eficaz, aunque no es el único factor para el aprendizaje, sí es uno de los más importantes. Y, ¿de qué se trata la calidad de la educación si no es acerca del buen aprendizaje?

En América Latina la calidad de la educación ha sido generalmente promovida por los gobiernos nacionales. Por ejemplo, en Chile se inició el trabajo sobre la calidad de la educación en 1990; en México, en la década de los noventa se crearon y consolidaron agencias de acreditación; en Costa Rica, Colombia y Argentina, a partir de 2003 existe una Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES); y,

desde 1991, se encuentra en funciones una red internacional llamada International Network Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) (Buendía Espinosa, 2011b).

En Europa también se empezaron a ocupar con intensidad por la calidad de la educación desde la década de los noventa, tiempo a partir del cual han enfatizado el cumplimiento de la misión pública de las IES, que es la de ofrecer educación de calidad. A ello han sumado el enfoque del aseguramiento externo de la calidad, encomendado principalmente a la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad (ENQA).

Como se puede corroborar por los ejemplos arriba descritos, la cultura de la calidad se ha convertido en un tema fundamental para propiciar la mejora continua de la calidad de la ES, que se puede consolidar a través de mecanismos de regulación. Una de las herramientas centrales que se utiliza para lograr la calidad educativa es la evaluación y la acreditación para el fortalecimiento de las IES y sus programas académicos, de tal forma que logren estándares de calidad que se reflejen en la formación de sus egresados. La organización de los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior es parte de las agendas gubernamentales, de las organizaciones académicas y científicas, de las asociaciones de instituciones educativas y profesionales, de los empleadores y los usuarios de sus servicios. La evaluación y acreditación es un proceso que contribuye de manera efectiva al mejoramiento de los sistemas nacionales de educación superior a escala global, esto se refleja en la capacidad que poseen para responder a las necesidades del desarrollo social y económico de los países y contribuir a mejorar sus niveles de calidad (De la Garza Aguilar, 2013).

No solamente los gobiernos y las IES están inmersos en el tema de la calidad. Este tópico tiene conexiones con organismos internacionales como los siguientes: el Fondo Monetario Internacional (FMI); el Banco Mundial (BM); el Banco Interamericano de desarrollo (BID); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); la Organización de Estados Iberoamericanos (OIE); la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), los cuales coadyuvan en el fomento de la calidad educativa y proporcionan beneficios a las IES que escuchan sus recomendaciones.

En las IES mexicanas, la mejora continua de la calidad en ES constituye un tema central para el ámbito universitario, surgido a partir de las necesidades y demandas de los sectores social y productivo del entorno internacional y nacional. Para atender esos requerimientos las IES deben ser sujetas a una transformación que les permita “satisfacer las expectativas que tienen los estudiantes y sus familias sobre lo que la universidad puede aportarles” (Márquez y Zeballos, 2017, pág. 2). Para la mayoría de las IES, éste es uno de los grandes desafíos, pues implica la búsqueda del aseguramiento y la mejora de la calidad de educación superior que ofrecen, la obtención de reconocimiento por lograr los estándares establecidos en la ruta hacia la excelencia, la competitividad, y la gestión de fuentes de financiamiento y la consecuente obligación de participar a fondos concursables nacionales e internacionales.

También es importante recalcar que actualmente el gobierno federal mexicano, asume su responsabilidad, y emite los siguientes documentos, los que comparten un objetivo prioritario, la excelencia de la educación: el Programa Sectorial de Educación (2019), la Ley General de Educación (2020) y la Ley General de Educación Superior (2021), Para lograr dicho propósito, las IES tendrían que entrar en un proceso de autoevaluación y evaluación externa para acreditar los programas académicos que ofertan. Actualmente estas instituciones solo lo realizan por iniciativa propia, con la finalidad de lograr prestigio, estatus, y acceder a fondos económicos de organismos internacionales y nacionales, cumpliendo únicamente con cubrir los indicadores administrativos que establece los organismos para la acreditación (de la Garza Martínez et al, 2015). En estos procesos, como ya se ha mencionado con anterioridad, no se toma en cuenta a los egresados, profesores, los coordinadores de programas académicos acreditados y los coordinadores de aseguramiento de la calidad, quienes son los que se encuentran en primera línea de trabajo, y que paradójicamente, son los menos escuchados y en los que recae la mayoría de la responsabilidad para el logro de los objetivos de la acreditación.

Por todo lo expresado en este apartado, la relevancia de la investigación es, precisamente investigar e identificar cuáles son las implicaciones de los programas acreditados de ingeniería que afectan a los principales actores educativos y conocer su punto

de vista, porque, son ellos los que elaboran y participan en el proceso de acreditación, y son también ellos los que se ven directa o indirectamente beneficiados o afectados. Esta indagación les permitirá expresar sus opiniones de viva voz, recolectando la información que proporcionen en su ambiente laboral habitual, y hablar libremente acerca de las implicaciones mencionadas.

Por tanto, esta tesis hace una aportación metodológica, conceptual y socio-productiva, al recolectar información de participantes que han sido relegados en otros estudios. El nuevo conocimiento que con ello se desea obtener, puede acercarnos a las experiencias que ellos viven en su realidad profesional cotidiana, una vez que ésta ha sido tocada por la evaluación y la acreditación. Con esta información, las instituciones y agrupaciones interesadas en mejorar la calidad educativa que ofrecen podrán hacerlo de manera más informada, tomando en cuenta a los principales agentes de promoción de esta, lo que a su vez redundará en que se cumpla con la educación que se imparte a los estudiantes, de manera más cercana a los compromisos que esas IES han adquirido con ellos, hasta el momento de su egreso.

1.4 Definiciones y conceptos.

El presente trabajo se enfoca en el tema de la evaluación y la acreditación en educación superior. Es importante definir los conceptos que se asocian con este tópico, los cuales son: calidad educativa de la educación, educación superior, calidad de la educación en ES, la evaluación de la ES, la acreditación, auto evaluación, programa académico, planes y programas de estudio.

El significado de *calidad educativa* no es un término absoluto, pues tiene múltiples significados, dado el contexto, momento histórico y características de cada organismo internacional, organización educativa e instituciones de educación superior, así como los expertos que se articulan para definirla. Para hablar de la calidad educativa, la UNESCO propuso para América Latina y el Caribe una aproximación como un medio para el pleno desarrollo del ser humano, porque con ella crece y se fortalece como persona que además contribuye al desarrollo de la sociedad, difundiendo y compartiendo sus valores y cultura

(UNESCO, 2008). La Dra. Sylvia Schmelkes como consejera de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) afirma que “la calidad del sistema educativo es la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad” (INEE, 2006, citado en Schmelkes del valle, 2018, párrafo 2). Arredondo G. (1992) la delimita con las siguientes palabras: “una determinada calidad de la educación está condicionada por sus referentes contextuales: políticos, económicos y socioculturales” (p. 2).

En el párrafo anterior se pueden observar algunas de las diferentes posturas o visiones existentes acerca de la calidad educativa, en general, las que abordan los asuntos del desarrollo de la persona humana, las posturas oficiales, y lo social e históricamente determinado. Dadas las distintas miradas, la calidad de la educación superior no se debe conceptualizar ni intentar medir en términos absolutos, ya que es una elaboración que obedece a los objetivos y metas que las IES mismas se propongan. Respecto de la educación superior en particular, también existen algunas concepciones que se revisarán a continuación.

La *Educación Superior* es definida por COPAES como el “tercer nivel del sistema educativo que se articula, habitualmente, en dos ciclos o niveles principales (grado y posgrado, en otros sistemas denominados pregrado y posgrado)” (2016, p.51-52). Para CIEES educación superior son los “niveles académicos posteriores al nivel 4 de la clasificación internacional de la UNESCO, comprende los 5 (licenciatura o pregrado) y 6 (especialidad, maestría o doctorado, o sea el posgrado) (2008, p. 117). Para la SEP, en México, la ES está definida dentro del marco de la Ley General de Educación Superior (LGES), en el artículo 3, párrafo segundo, como “el que se imparte después del medio superior y está compuesto por los niveles de técnico superior profesional asociado u otros equivalentes, licenciaturas, especialidad, maestría y doctorado. Incluye la educación universitaria, tecnológica, normal y de formación docente” (20-04-2021, p.2). Al revisar las tres fuentes que se consultaron para definir lo que es una educación superior, se pudo observar que existe un acuerdo en considerar a la ES como aquella que se ubica en el nivel posterior a la educación media superior. Aunque también se notó que dicha ubicación no

toma en cuenta cuál es la misión, visión y el objetivo de la ES. Podría resultar útil, además de interesante, tratar de elaborar una definición general de estos tres elementos, aunque son conceptos regularmente planteados por cada IES.

Tünnerman Bernheim (2008) explica que el *mejoramiento de la calidad de la educación superior* significa desarrollar el proceso de profesionalización docente, promoviendo la reforma curricular a través de recomendaciones basadas en la satisfacción de las necesidades educativas básicas de las personas y de la sociedad, lo que permitirá a las personas pensar y expresarse con claridad y potencializar su capacidad de resolución de problemas.

El concepto de *evaluación de la Educación Superior* lo define COPAES como el “proceso de comparar ciertos atributos de un programa educativo, una función institucional o una institución de educación superior con respecto a estándares preestablecidos y de lo cual se derivan juicios de valor” (2016, p. 55). CIEES ubica a la evaluación de la ES como una forma de evaluación diagnóstica, que es un “proceso de evaluación que tiene tres fases: autoevaluación, visita de pares externos, redacción de un informe sobre la situación que guarda la institución” (2008, p. 118), con la aclaración que el citado informe, se basa en el trabajo de pares. Llanera de Thierry, por su lado, establece que:

La evaluación de la educación superior en el marco de la modernización educativa se considera como la fase del proceso de planeación que consiste en la recolección, organización y análisis de la información que será utilizada para emitir juicios de valor respecto al sistema educativo, basados en la acción de cotejar periódicamente los objetivos y metas del mismo, a fin de realimentar las actividades de formulación e instrumentación. (1993, p. 2)

Se puede notar, una vez más, que no hay consensos absolutos en cuanto a la evaluación de la ES; mientras COPAES mencionan que son atributos de las IES y los compara con estándares preestablecidos, para CIEES no la define como tal, sino que se limita

a mencionar que se lleva a cabo en tres etapas; y, por último, Llanera la define más en un marco macro de la educación superior.

EL concepto de *acreditación educativa* también se percibe desde diferentes perspectivas, ANUIES la ve como: “el reconocimiento que puede otorgarse a unidades académicas o programas específicos en la medida en que satisfagan criterios o estándares de calidad convencionalmente establecidos” (1996, sin número de página, punto 2.2). COPAES designa a la acreditación como “un testimonio de buena calidad expedido periódicamente por un organismo acreditador externo...dicho programa cumple con principios, estándares básicos y homogéneos y preestablecidos de buena calidad en su estructura, funcionamiento y en el seguimiento de resultados...” (2016, p.41). La CIEES la reconoce como el “proceso llevado a cabo por un organismo externo reconocido, para calificar un programa educativo”, el cual “se basa en la evaluación de acuerdo con criterios de calidad (estándares) establecidos previamente por el organismo acreditador” (2008, p. 112). En estas definiciones lo que se nota como punto de acuerdo para acreditar las IES deben de cumplir con principios y estándares preestablecidos.

Otro concepto importante es el de *autoevaluación*, que CACEI declara como “la reflexión que hace la institución sobre el programa educativo considerando los criterios, indicadores y estándares definidos por CACEI en su marco de referencia” (CACEI, 2021, p. 6). Respecto del mismo asunto, CIEES expresa que es “un proceso interno mediante el cual se examina sistemáticamente los procedimientos y resultados de un programa educativo o una institución para identificar su situación actual con el fin de mejorar o asegurar la calidad educativa” (2008, p.113). Y, para COPAES la autoevaluación es “un proceso participativo interno que busca mejorar la calidad” y que “da lugar a un informe escrito sobre el funcionamiento, los procesos, recursos, y resultados de una institución o programa de educación superior” (2016, p. 45). Cada organismo acreditador enfatiza diferentes aspectos de la autoevaluación, uno la reflexión, otro el acto de examinar y el último lo mira como un proceso. Esto da cuenta de que, si bien los tres organismos acreditan, cada uno de ellos tiene objetivos diferentes de autoevaluación.

Al *programa académico* lo define COPAES como aquel “programa que ofrece una institución de educación superior con el objeto de instruir y habilitar a las personas que lo cursen para ejercer una cierta actividad profesional ya sea practica o académica...” (2016, pp. 67-68). CIEES considera al programa académico, con relación al modelo educativo, como sinónimo de programa educativo, y este lo define como “Conjunto estructurado de elementos que interactúan entre si con el objetivo de formar egresados con el perfil establecido” (2008, p. 124). En el mismo orden de ideas, el Programa Sectorial de Educación 2020 – 2024 de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el Diario Oficial de la Federación, en el apartado de glosario esclarece que los planes y programas de estudio son “documentos en que se establece los propósitos de formación general y, en su caso, la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo” (06/07/2020, p.319). Al analizar las definiciones anteriores, se puede concluir que las tres posturas tienen la misma aproximación al concepto de programa académico, aunque lo han redactado utilizando diferentes palabras.

Se ha incluido la anterior lista de términos con la intención de destacar algunos conceptos centrales que aparecen en esta tesis, para facilitar su lectura y sin el deseo de hacer una inspección exhaustiva, pues sirve sólo para disminuir las ambigüedades y vaguedades que pudieran presentarse de inicio.

Capítulo II

Evaluación y Acreditación de Programas Académicos de las Instituciones de Educación Superior en Europa, Estados Unidos y Latinoamérica.

El Estado del Arte (EA) se aborda aquí como una comprensión conceptual, la que involucra un proceso metodológico integral que atiende a la manera en la que se generan las creencias que inciden en el rumbo y orientación que se da a las investigaciones. Además de lo anterior, se le considera una categoría central y deductiva que sirve de referente estratégico para el análisis crítico de los aspectos políticos, epistemológicos y pedagógicos de la producción investigativa, gracias a la realización de una construcción teórica sustentada en el análisis y comprensión de textos escritos u orales sobre un tema determinado. Cabe destacar que el EA es un método de investigación bibliográfica cualitativa, de carácter críticamente interpretativo que examina las representaciones que los expertos publican de manera bibliográfica. En particular, en los trabajos recepcionales de grado de maestría y doctorado, los autores que se consultan aportan elementos para el esclarecimiento, el enriquecimiento y la concreción del objeto de estudio, y para la organización de estrategias específicas para una sistematización rigurosa.

En el presente apartado se hace una revisión documental sobre las investigaciones de los procesos y resultados de la evaluación y la acreditación de los Programas Académicos (PA) en las Instituciones de Educación Superior (IES), con la finalidad de conocer lo que se ha generado en diversos ámbitos de producción tanto teórico como empírica.

La búsqueda de los diversos documentos y artículos empleados para la presente tesis se realizó en Google Académico, Scielo y EBSCO Académico. La revisión y selección de los materiales relevantes para la indagación se llevó a cabo teniendo los siguientes criterios de inclusión: las revistas debieron ser indexadas, de circulación internacional o nacional e incluir información que asegurase su confiabilidad, como es el título del artículo, el nombre de los autores, referencias, DOI, responsables de publicación y palabras clave. El contenido de los documentos debía relacionarse de forma directa o indirecta con la evaluación y acreditación. El criterio de exclusión principal fue que los textos no contuvieran alguna información relevante para los propósitos de la investigación.

El presente capítulo está dividido en dos apartados; en el primero de ellos, se revisa el panorama sobre evaluación y la acreditación en las IES y los PA en Europa y EUA; y, en el segundo segmento se aborda el mismo asunto, pero en Latinoamérica.

2.1 La Evaluación y la Acreditación en Europa y EUA

A finales de los años noventa, surgió la necesidad de garantizar la calidad educativa y es el proceso de la evaluación y la acreditación en Europa y EUA, debido a su preocupación por la calidad de la educación que impartían las IES en sus países (Eaton, 2007; UNESCO, 2008; Bugarín, 2009; CINDA, 2016).

Los procesos de evaluación, certificación y acreditación realizados en Europa y EUA se iniciaron en la década de 1990, y en ambos casos presentan características inusuales. En Europa se iniciaron los trabajos con un control estatal, con el desarrollo de proyectos piloto para evaluar la calidad de la educación superior, que luego se consolidaron en 1999 con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Ibáñez, Hernández y Monroy, 2020); y, como lo menciona Muñoz y Pozos (2014), con la Declaración de Bolonia de junio de 1999, que supuso un impulso decisivo para el establecimiento del EEES en España, particularmente. En EUA se encuentra un desarrollo diferente, pues no se crearon departamentos federales o estatales orientados a regular o controlar los programas educativos que ofrecen las universidades, por lo que la acreditación la realizan organizaciones privadas que se nombran agencias acreditadoras, sin fines de lucro, resultando en una estructura descentralizada a la vez que compleja (Eaton, 2015, Guillén Vivas, 2017, ANUIES, s.f.).

Tratemos primero el caso de Europa, para la que Agulhon (2013) comenta que los procesos de acreditación ponen en una posición de distinción a los programas académicos y a las IES acreditadas. Para el autor, los procesos organizados por el Estado, que autorizan la apertura e implementación y rigen el financiamiento de las instituciones, se pueden definir como un trámite burocrático ineludible que autoriza la existencia, y por tanto sanciona cursos, laboratorios y establecimientos, a la vez que modula sus medios. Para este mismo experto, el modelo neoliberal empuja a las instituciones a incorporarse al proceso de acreditación

voluntariamente y por cuenta propia, desde el argumento que es deseable tener programas e instituciones acreditados con un enfoque de distinción que involucra una competencia abierta y demuestra las relaciones entre demanda y oferta.

El autor Agulhon (2013) explica en buena parte de los países europeos, este modelo se está extendiendo, aunque no ha erradicado completamente al modelo centralizado, pues el Estado sigue jugando un papel preponderante en la regulación de las instituciones. Por ejemplo, en Austria, Alemania e Italia los procedimientos de evaluación desarrollados durante los últimos diez años han ayudado a diferenciar las instituciones y su financiación pública. A las instituciones de excelencia les va bien en un sistema de este tipo, mientras que otras, debilitadas, tienen dificultades para atraer financiación, así como a profesores y estudiantes. Para el Estado francés, el procedimiento para evaluar IES es muy definido, se organiza en fase e integra a muchos actores, su duración comprende más de doce meses y en cada etapa el procedimiento aumenta. Por esto último los actores educativos – docente e investigadores- deben vislumbrar y traducir las expectativas de desempeño laboral implícitas, las cuales se incrementan cada vez que se celebran sus contratos cuatrienales.

Rodríguez Gómez (2018) expresa que en el marco del reporte titulado *Informe de Implantación del Proceso Bolonia* que se presentó en el EEES en 2015, plantea que en la mayoría de los países asociados se ha venido brindando refuerzo a las agencias de acreditación, con la finalidad de mejorar el aseguramiento de la calidad en las instituciones de ES. En este sentido, el autor refiere que uno de los principales retos a los que se enfrentan los Sistemas de Educación Superior Europeos (SESE) es articular esquemas de acreditación que sirvan simultáneamente a los propósitos nacionales, a saber, fortalecer la calidad y lograr la competitividad; mientras se intenta cumplir con las perspectivas de internacionalización de los programas de integración regional.

Alrededor de la idea de la internacionalización de los programas educativos, Haug (2010) indica para la internacionalización de los estudios, es insuficiente considerar solamente el contenido de los programas formativos, añadiendo que, aunque gran parte de los currículos internacionales corresponden a programas de movilidad, realmente no percibe un cambio curricular profundo ni esfuerzo específico de internacionalización de los estudios.

En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), refiere que la preocupación de las universidades por la calidad institucional, junto con los cambios acontecidos en la legislación española, han sido el punto de partida para el diseño e implantación del Sistema de Garantía de Calidad (SGC) en los centros de las universidades españolas, especialmente por la utilización del Programa AUDIT. Este programa da apoyo a la necesidad que tienen las IES de disponer de procedimientos asociados a la garantía de calidad y dotarse de mecanismos formales para la aprobación, control, revisión periódica y mejora de sus títulos, así como de facilitar la transición de las enseñanzas universitarias y su adaptación al EEES (Ríos de Deus, 2014).

Maldonado (2000) menciona, con respecto al ámbito educativo de educación superior a nivel internacional, que los organismos más interesados en la problemática educativa son: El Banco Mundial (BM); La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, en el contexto Latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Uno de ellos, la UNESCO (1998), proclamó en el artículo 11 de la *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, la necesidad de que las IES se acrediten. A partir de ese momento, se inician a escala mundial los procesos de acreditación a las instituciones y a los programas educativos. En el texto citado se puede leer lo siguiente:

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: [...] Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. (p. 109)

Se continúa con la revisión, citando algunas investigaciones que se han realizado sobre el proceso de evaluación y acreditación en Europa, sus objetivos de investigación, y en algunos casos, su metodología y los resultados que obtuvieron.

Los miembros de la Global University Network For Innovation (GUNI), declarándose comprometidos con el aspecto social de la universidad y la educación superior en el mundo,

en 2006 realizaron una investigación social, con el método Delphi, sobre la financiación a líderes de la educación superior en 43 países. Su objetivo fue recoger la opinión de expertos en educación superior sobre la acreditación, en todas las regiones y plantear cuestiones de nivel internacional desde una perspectiva global. El estudio detectó algunas ventajas de la acreditación, entre las que destacan: otorga legitimidad y reconocimiento público a una institución; protege a los estudiantes ante los programas fraudulentos; y, asegura la rendición de cuentas de las instituciones ante la sociedad y los grupos de interés (GUNI, 2007).

Este estudio es uno de los primeros y más importantes que se realizaron en la primera década del siglo XXI, dado que se llevó a cabo en un nivel mundial, dirigido a las autoridades de la educación como son ministros y secretarios de educación, así como a los rectores de las universidades de los países participantes. Aunque, hubiera sido útil, en la medida de lo posible, conocer también la opinión de los docentes de cada universidad y país incluido en el estudio.

En los últimos años, ha habido un interés creciente en el proceso de acreditación como lo demuestra Cruz López (2009) quien estableció una relación entre la universidad y el entorno a través de la pertinencia, la cual implica coincidencia entre las misiones de las IES y lo que la sociedad espera. Este autor realizó una investigación a nivel doctoral en el Estado Español en torno a la acreditación, para elaborar una propuesta sobre criterios e indicadores cualitativos que contemplaran el compromiso social, y así ser utilizados en los procesos de acreditación de la educación en las universidades. El estudio comprueba que sí es posible desarrollar un sistema de criterios e indicadores, teniendo en cuenta el compromiso social, para ser utilizado en los procesos de acreditación de la calidad de las instituciones y los programas de educación superior.

Otro estudio realizado a nivel internacional fue el del Programa Alfa III, Este proyecto de investigación coordinado por Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), fue financiado por la Unión Europea y coordinado por Lemaitre y Zenteno (2012), y se concretó durante el periodo 2009-2011 a nivel Iberoamericano. El estudio fue de carácter exploratorio y principalmente se compuso de un estudio de percepción de impactos. Conto con la participación inicial de diecisiete países tanto de América Latina como de Europa, de los cuales se seleccionaron sólo a siete países que cumplieran con las categorías y requisitos

previamente establecidas en el estudio. Estas naciones fueron: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, España, México y Portugal. Participaron cuatro instituciones de cada país, a excepción de España, en las que fueron tres y de México, del que participaron seis instituciones educativas.

El Programa Alfa III tuvo como objetivo general:

Mejorar la gestión de la calidad de la educación superior, tanto a nivel de los sistemas nacionales como de las instituciones de educación superior, y contribuir a la generación de conocimiento y confianza mutua acerca de la calidad de la educación superior entre los países latinoamericanos y europeos. (Lemaitre y Zenteno, 2012, p. 94)

Entre algunos de los resultados se destacó que, si bien la gestión de calidad inicialmente fue un problema de recursos, esta evolucionó hacia su optimización, lo cual requiere una gestión eficiente de procesos. Dicha gestión “debe convertirse en una actividad de investigación y desarrollo, donde deben estar involucradas todas las instancias de la universidad, así como los actores educativos, considerando al profesor y alumnos como agentes protagónicos” (Lemaitre y Zenteno, 2012, p. 199). De hecho, uno de los aspectos que ese programa destacó, es que se debe considerar al docente o profesor y alumnos como los agentes principales del proceso de acreditación en las IES.

Otra investigación que aporta elementos para la evaluación y acreditación, en función de las preocupaciones de las instituciones por la calidad y los cambios en la legislación española, es la que realizó Ríos de Deus (2014). Esta indagación fue el punto de partida para el diseño e implantación de Sistemas de Garantía de Calidad (SGC), en los Centros de las IES en España, a través del Programa AUDIT. Este programa apoya a las universidades a disponer de procedimientos asociados a la SGC y para dotarse de mecanismos formales para la formación, control revisión periódica y mejora de sus títulos (programas académicos). También esa pesquisa contribuyó a facilitar la transición de las enseñanzas universitarias y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En el estudio arriba mencionado se pudo corroborar que cada vez hay más universidades españolas a las que les interesa desarrollar sus propios SGC, y certificarse con ellos. Lo que se pudo hallar durante el desarrollo de la presente tesis se vio limitado porque solamente tres de las siete directrices del programa consultado están dirigidas a los

programas, a la enseñanza y al profesorado; y, no toman en cuenta los objetivos de la internacionalización de la educación, la movilidad de los estudiantes y la integración ocupacional (Ríos de Deus, 2014).

Dentro de los trabajos de tesis doctorales revisados se encontró el documento de Ortega Mohedano (2015) quien explica que la evaluación de la calidad de la ES debe ser desarrollada desde un enfoque multidimensional, en el que se engloban las actividades substantivas de las IES que son: la docencia, la investigación, la innovación, y la transferencia del conocimiento (difusión). Los objetivos particulares que establece el trabajo de tesis en cuestión para la evaluación de la calidad de las ES, son: a) Construcción de una escala de medición de la calidad de servicio de educación superior; y, b) Estudiar las percepciones del alumno de educación superior y valorar si existen diferencias entre grupos de estudiantes en función de sus características sociodemográficas (edad, sexo, nacionalidad, etc.) y en qué medida estas influyen en la relación de causalidad entre calidad de servicio de educación superior y satisfacción. (Ortega Mohedano, 2015).

En la tesis arriba comentada, el autor concluyó, que las universidades públicas europeas enfrentan una situación de pérdida en su posición de privilegio en el mercado de la ES. Él plantea, además, que el futuro de éstas se dirige hacia la movilidad estudiantil global, la cual puede ser física o virtual, gracias a las nuevas tecnologías, y a la gradual disminución de las barreras de ingreso y salida del sector educativo. Esto obliga a las instituciones, dice, a idear estrategias competitivas para los estudiantes (Ortega Mohedano, 2015).

Guillen Vivas (2017) realizó una investigación documental del estado actual de la acreditación universitaria en Estados Unidos y Europa, características y particularidades. Para ello concretaron una revisión de artículos científicos publicados en 2000-2017, en los idiomas de español e inglés. La autora concluyó su análisis de EE. UU. donde menciona que el Gobierno no regula ni controla la calidad de los programas educativos que ofertan las instituciones; que el proceso de acreditación de las IES es compleja y descentralizada, y la realizan organizaciones privadas denominadas Agencias de acreditación, las cuales se centran en la medición del compromiso institucional, evalúan su eficiencia y los logros alcanzados mediante metas o estándares preestablecidos.

En sus conclusiones, expresa que los procesos de acreditación surgieron en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, para el desarrollo y perfeccionamiento de la acreditación de las IES. El trabajo más sobresaliente, comenta, fue el proyecto Tunning, en el que se trabajó para impulsar la convergencia europea con el desarrollo de los perfiles profesionales. Este proyecto en particular dice la autora, detalla las competencias genéricas y específicas y elabora un conjunto de estándares que vinculan el proceso de acreditación institucional con el proceso de titulación universitaria para garantizar la empleabilidad de los graduados de las universidades de posgrado en cualquier país del EEES (Guillen Vivas, 2017).

García y Hervás (2020) realizaron un estudio comparativo cuyo objetivo general fue el de revisar los sistemas de evaluación entre México y España para comprender sus semejanzas, diferencias y aprendizajes, los cuales pueden servir para mejorar los sistemas de educación. Los autores mencionados encontraron las siguientes características para España: el propósito inicial se basa en la idea de *accountability* (rendición de cuentas a la sociedad) para demostrar la eficacia pedagógica y académica de las instituciones universitarias. También está presente el concepto de *Improvement* (mejora) dentro de las evaluaciones, y el uso de los Rankings internacionales como parámetros de calidad y evaluación. Estos mismos autores, en lo referente a las agencias acreditadoras, indican:

La ANECA y las Agencias Autonómicas su influencia se aglutinan en los diversos programas para evaluar a nivel institucional y a nivel de las funciones de docencia e investigación. Sus programas de evaluación están enfocados en el correcto funcionamiento institucional de las funciones sustantivas y adjetivas de la universidad. (García y Hervas, 2020, pp. 128-129)

Cabe resaltar que García y Hervás (2020) explican que, en su mayoría, las IES son universidades públicas y su acreditación es obligatoria. Además, en este nivel educativo, se cuenta con una Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y otras Agencias Autonómicas de Evaluación. De manera diferente, sabemos que en México

hay tanto universidades públicas como privadas, y los organismos acreditadores son organismos privados, además de que la acreditación no es obligatoria.

IESALC-UNESCO (2020) presenta una investigación documental cuyo objetivo fue acompañar el proceso de maduración de las agencias de acreditación de la calidad de la educación. En ella se enfatizaron principalmente tanto los procesos de acreditación de las instituciones como de sus programas académicos, examinando la labor de las agencias y el contexto político en el que nacieron y cobraron sentido. El análisis comparativo exploró el perfil de 10 agencias de acreditación de las cuatro regiones: para la región de Asia y el Pacífico fueron las agencias de Australia y Corea del Sur; en Europa se tomaron en cuenta las agencias de España y Reino Unido; en América Latina participaron las agencias de Argentina, Chile, Colombia y México; y, para América del Norte, EE. UU. y la provincia de Ontario, en Canadá. El informe extendió las siguientes recomendaciones:

1. Desarrollar una cultura de calidad con más fuerza para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, así como para crear condiciones para garantizar y mejorar los estándares académicos dentro de las IES, requerirá de la participación de los líderes de una institución y del personal académico en los departamentos y programas.
2. Garantizar la calidad y la acreditación por medio de un enfoque holístico, en el que los procesos esenciales a ser evaluados incluyen: el diseño y la aprobación de nuevos módulos de curso y programas de estudio; procedimientos para la revisión de programas académicos; prácticas que rigen las normas de calificación e identificación; procedimientos que influyen en la evaluación de la enseñanza; procedimientos que afectan las evaluaciones estudiantiles; y otros componentes relevantes de los procesos generales de la institución para garantizar y mejorar los estándares académicos.
3. Eficientar y legitimar los instrumentos, que en las opiniones del personal académico entrevistado, poseen metodologías similares a las adoptadas por TEAC en los Estados Unidos, por el British Medical Council en el Reino Unido y en las evaluaciones de materias en Dinamarca; es decir, los pares expertos revisores están capacitados y respaldados durante el proceso de revisión por personal profesional y emplean procedimientos y protocolos sistemáticos y estandarizados (IESALC-UNESCO, 2020, p. 72).

Las observaciones de esta investigación demuestran que no se ha desarrollado en su totalidad la cultura de la calidad, después de más de dos décadas de haberse implementado el proceso de acreditación y del desarrollo de los organismos acreditadores a nivel global.

Por ello es patente la necesidad de que las evaluaciones tengan un enfoque holístico para garantizar la calidad y la acreditación y los instrumentos sean más contextuales que sistemáticos y estandarizados

Los autores Ibáñez-López, Hernández-Pina, y Monroy, (2020) realizaron una investigación de la evaluación y acreditación, pero desde otra perspectiva, la del punto de vista del profesorado, con el objetivo de analizar las facilidades y dificultades encontradas a la hora de realizar los procesos de evaluación y acreditación por parte del profesorado. Ellos presentan los siguientes resultados sobre la percepción que se tiene de los procesos de evaluación y acreditación y pusieron de manifiesto las facilidades y las dificultades que enfrentaron. En el rubro de las facilidades comentaron que hay un alto grado de acuerdo sobre el hecho de que estos procesos deben involucrar a todo el profesorado de la facultad y ayudar a mejorar las titulaciones (programas académicos).

La dificultad encontrada se relaciona a la recopilación de toda la evidencia requerida durante este proceso. En este proceso es poca o nula la participación de los alumnos egresados y los empleadores. También, se constató que, los participantes estuvieron en desacuerdo con la idoneidad de los evaluadores externos involucrados en las evaluaciones, y expresaron que debería haber personal adicional dedicado a apoyar la implementación de estos procesos. En las entrevistas, las principales categorías fueron: se crearon códigos, pocos recursos humanos, requisitos de ANECA, poca formación y pocos recursos materiales (Ibáñez, Hernández-Pina, y Monroy, 2020). Esta investigación podría ofrecer una visión alternativa, analizar el proceso de acreditación desde el punto de vista de los docentes y alumnos egresados, después de varias décadas de implementación de la acreditación en los IES y programas educativos y que por alguna razón no se ha tomado en cuenta a los actores principales.

En los EUA, los procesos de acreditación empezaron en el siglo XIX, con la idea de cuidar la salud, la seguridad y los servicios de interés público. Actualmente su función es garantizar la calidad, facilitar la transferencia, generar la confianza en sector privado y permitir el acceso a recursos financieros federales y estatales (Eaton, 2007, Guzmán Martínez, 2017). En este país el gobierno no se encargó de regular ni controlar la calidad de los programas educativos que ofrecen las universidades. El proceso de acreditación de las

instituciones de educación superior es complejo y descentralizado, se realiza mediante organizaciones privadas denominadas *Agencias de Acreditación*, enfocadas en la medición del compromiso institucional, la evaluación de su eficiencia y sus logros alcanzados mediante metas o estándares preestablecidos (Departamento de Educación de EE.UU. s/f., Guillen Vivas, 2017). El Departamento de Educación de los EE.UU (en su portal electrónico, sin fecha) plantea que “el objetivo de la acreditación es garantizar que la educación proporcionada por las instituciones de educación superior cumpla con niveles aceptables de calidad”.

La ES en EUA es interesante y compleja, ya que comprende instituciones públicas y privadas. Algunas de ellas otorgan títulos de grados y otras no. Todas las universidades de esta nación cuentan con independencia y autonomía, pues no hay autoridades federales centralizadas que ejerzan control sobre la calidad de la educación; las estructuras de acreditación y garantía de la calidad están descentralizadas. Aunque los gobiernos estatales se encargan del proceso de aprobación y conceden a las instituciones el derecho a operar, no tienen ningún papel en el proceso de acreditación. Esto es, el papel de las agencias de acreditación es independiente y no gubernamental (El-Khawas, 2017; Guillen Vivas, 2017).

Por su parte, CINDA (1993) ya había planteado con cierta antelación lo siguiente: en EUA, los conceptos de evaluación y acreditación están explícitamente interiorizados en la cultura institucional de las universidades, y casi todos los académicos, independientemente de sus tendencias ideológicas, están en desacuerdo con la idea de que la calidad académica de una institución sea evaluada por cualquier organismo externo, especialmente si es gubernamental.

Santamaría Lancho (2018), plantea que el modelo norteamericano se caracteriza por iniciativas para definir estándares de calidad, certificación y acreditación, como resultado de iniciativas de universidades e IES. El Consejo de Acreditación de Educación Superior (CHEA siglas en ingles) de los EUA establece lo siguiente con referencia a la acreditación: el sistema descentralizado se desarrolla bajo la gobernanza externa, sus agencias independientes pueden formar sus propios criterios de evaluación, existen tres tipos de acreditadoras: las Acreditadoras Regionales, que operan en seis grupos de estados, evalúan instituciones enteras y otorgan títulos; Las Acreditadoras Confesionales evalúan instituciones

religiosas o doctrinales; por último las Acreditadoras Nacionales relacionados con carreras y títulos profesionales, operan en todo el país y evalúan instituciones especializadas, públicas y privadas con o sin fines de lucro (CHEA, 2016, como se citó en IESALC-UNESCO, 2020).

En la revisión del tema de la evaluación y la acreditación, realizado acerca de Europa y EUA, lo que se puede observar es que la mayoría de los investigadores en Europa están enfocados a la implementación del proceso de evaluación y acreditación, sobre los indicadores y el desarrollo de los sistemas de garantía de calidad. En los EUA las agencias acreditadoras son independientes y forman sus propios criterios de evaluación. En estas acreditadoras existen tres tipos: las Acreditadoras Regionales; las Acreditadoras Confesionales y las Acreditadoras nacionales. el Estado no interviene en la regulación y control de la calidad de la educación superior.

2.2 La Evaluación y la Acreditación en América Latina

El abordaje en esta región del planeta generalmente contempla la inherente relación entre educación y desarrollo, la cual supone la reflexión acerca del fin de la educación y el desarrollo, en el marco de una sociedad cambiante.

A partir de los años noventa, ocurrieron diversas reformas educativas, como lo plantea Villanueva, quien menciona que el diagnóstico “que justificaba la urgencia del cambio remarcaba los problemas de financiamiento, gestión, organización y rendimiento académico que acusaban las universidades de la región” (2010, p. 88). Para revertir los problemas mencionados, este autor sugirió en su momento “reducir al Estado, tanto en sus estructuras como en sus funciones” (2010, p. 88). Se proponía además que la evaluación y la acreditación aseguraran el financiamiento del sistema educativo.

Con las transformaciones políticas y económicas, aunadas a las demandas sociales latinoamericanas de las últimas décadas, se despierta el interés por “la calidad, la evaluación institucional y los procesos de mejora continua en el ambiente universitario” (Rengifo, 2013, p. 748). La evaluación de las universidades en América Latina no había sido una práctica común, como ya sucedía en los países más desarrollados. Esto suponía poca experiencia en las políticas, sistemas o mecanismos establecidos con base en criterios definidos y reconocidos, independientes y objetivos; inexperiencia que provoca que las universidades no

evaluasen su trabajo, sus resultados y a sus académicos de forma sistemática y rigurosa (CINDA, 1993). En parte, la ausencia de mecanismos de evaluación era efecto de la autonomía universitaria en Latinoamérica, pues “una vez legalmente establecidas de acuerdo con las disposiciones vigentes en cada país, son totalmente autónomas, y por tanto las únicas responsables de grados académicos y títulos profesionales que otorgan, de acuerdo con sus propios estándares académicos” (CINDA, 1993, p. 21).

Así, a mediados de la década de los noventa la evaluación de la calidad adquiere otras funciones, abriéndose incluso la posibilidad de que las instituciones acreditasen a través de los organismos autónomos a las IES, y adquiriendo de esta forma otro estatus. Sin embargo, las instituciones en transformación no siempre han coincidido “con el logro de estándares de calidad” (Herrera y Aguilar, 2009, p. 29).

El tema de la calidad cobró fuerza en la década de 1990, en los países latinoamericanos, como una forma de respuesta a cuestiones históricas y políticas, como son el incremento de la demanda por ES y el mayor desarrollo de los sectores productivos, en especial el privado-empresarial. Cabe mencionar, que los procesos de aseguramiento de la calidad (AC), se promovieron en un inicio por el sector gubernamental, con el objetivo de controlar la calidad, sobre todo, de la oferta privada de ES. Así es como se crearon y consolidaron agencias de acreditación en Chile, México, Costa Rica, Colombia y Argentina, en las que también se consideró a las instituciones públicas (Villanueva, 2010; Lemaitre, M., 2012, en CINDA, 2012; Campo Herrera, 2017; Delgado y González, 2018).

Campo Herrera (2017) considera que una característica interesante de estos procesos es su diversidad en América Latina, donde se han generado propuestas diversas en función de las características y necesidades de la ES de los distintos países. En este sentido Lemaitre (en CINDA, 2012) menciona que América Latina ha sido una región pionera en los procesos de acreditación, sobre todo en lo relativo a los instrumentos para promover y facilitar el reconocimiento de títulos, y en la experiencia e implementación del Mecanismo Experimental de Acreditación en el marco del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), que generó el Sistema Regional de Acreditación en el Mercosur y Estados Asociados, denominado ARCU-SUR, el cual “es un mecanismo permanente de acreditación regional en el Sector Educativo del Mercosur, resultado de un acuerdo entre los Ministros de Educación

de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile homologado por consenso, mediante el Acuerdo No. 17/08” (CNA:1, s/f).

Menciona Lemaitre que ante la ausencia de una “evaluación sistemática del impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad sobre la oferta global de educación superior en cada país o sobre los procesos y mecanismos internos de las instituciones de educación superior” (citado en CINDA 2012, p. 3), se realizó el proyecto de investigación *Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria* con el objetivo de elaborar un diagnóstico, ejecutado por CINDA con apoyo de la Unión Europea, y concretado a través del Programa Alfa, para reforzar la ES, en el ámbito de la cooperación entre instituciones de América Latina y Europa. El objetivo de esta investigación fue:

Mejorar la gestión de la calidad de la educación superior, tanto al nivel de los sistemas nacionales como de las instituciones de educación superior, y contribuir a la generación de conocimientos y confianzas mutuas acerca de la calidad en educación superior entre los países latinoamericanos y europeos. (Lemaitre, Mena, 2012, en CINDA 2012, p. 94)

En ese proyecto participaron 17 instituciones pertenecientes a países de América Latina y de Europa, entre los cuales se seleccionaron a aquellos que cumplían los requisitos de las categorías establecidas. Estas naciones fueron Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, España, México y Portugal. Todas ellas entregaron informes, a partir de los que se conformó el análisis final del estudio, elaborado con relación al criterio de internacionalidad.

Hay otros ejemplos del incremento gradual pero constante de la relevancia global otorgado a la calidad educativa, y a los cambios de contenido relacionados a ésta y a su función social, así como a las características de los sistemas educativos y de los mercados laborales. En la Conferencia Mundial de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena de Indias, Colombia en 2008 se reconoció a la educación superior como un derecho humano y un bien público (Delgado y González, 2018).

En la literatura especializada, el tópico de la internacionalización, vinculada al origen y desarrollo del aseguramiento de la calidad, se menciona como un asunto de gran relevancia. Dentro de este contexto, surge el tema de la importancia que tiene la acreditación para la

regulación y el aseguramiento de una formación académica de calidad (Lemaitre 2007, en Campo Herrera, 2017). De ello se hace entendible que la UNESCO exprese lo siguiente:

Importante es señalar el tema de la internacionalización, la cual se define como un proceso de transformación institucional integral que pretende incorporar la dimensión institucional e intercultural en la misión y funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, de tal manera que sean inseparables de su identidad y cultura (UNESCO, 2004, en Rodríguez, Vences y Flores, 2016, p. 562).

De ahí que Yarzabal (2001) destaque que el fenómeno de internacionalización se haya acentuado en América Latina y el Caribe, a pesar de haber acontecido de una manera desorganizada y favorecedora de un flujo de recursos del Sur hacia el Norte, lo que no contribuyó a fortalecer los sistemas de educación, de ciencia y tecnología de la región, pues impulsó la migración de profesionales y científicos de reconocidos niveles hacia los países industrializados. En consecuencia, para Albatch y de Witt (1995), los esfuerzos realizados por los actores educativos para fortalecer los sistemas de educación latinoamericanos se transformaron en productos de exportación de recursos humanos de calidad, con la desventaja de que los costos de formación de expertos de diferentes disciplinas fueron cubiertos por los países en desarrollo (en Yarzabal, 2001).

Las comunidades académicas de América Latina se han organizado en función de los temas de autonomía y compromiso social y político de las universidades latinoamericanas, como lo indica Abarzúa Cutroni (2021), quien reconoce “los pulsos de mercantilización que emiten hoy famosas universidades de clase mundial” (p. 332). En la actualidad, lo novedoso radica en que las formas más tradicionales de cooperación académica, en torno a la movilidad internacional de estudiantes, de docentes y de cooperación científica, entre otras, han entrado en fuerte tensión con formas mercantilizadas de internacionalización de la educación superior, como son las franquicias y los rankings de las universidades (Albatch y de Witt, 2015 en Abarzúa, 2021).

También, acerca de la internacionalización de las agencias de acreditación, fueron presentados por IESAL-UNESCO (2020), en el II Foro Internacional sobre el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, mecanismos y criterios de evaluación en el marco de la diversidad institucional y del COVID-19. El estudio *La garantía de Calidad y los Criterios*

de Acreditación en el Educación Superior. Perspectivas Internacionales, revisa las últimas tendencias y desafíos de las políticas de garantía de la calidad (GC) para la ES, a través de un estudio de análisis comparativo internacional de las agencias nacionales de acreditación en el mundo. La muestra para esa indagación estuvo integrada por 10 agencias de todo el mundo, entre las que se encuentran: AGC de Reino Unido, ANECA de España, CHEA de Estados Unidos, CNA de Chile, CNA de Colombia, CONEAU de Argentina, COPAES de México, KUAI de Corea del Sur, OUOCA de Canadá y TEQSA de Australia.

A partir de los resultados del estudio arriba comentado se recuperan diversas recomendaciones; entre las que se pueden mencionar: la cultura de calidad para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; las condiciones que permitan garantizar y mejorar los estándares académicos de las IES; los impactos positivos de las evaluaciones comparativas en función de los rubros estudiados, las evaluaciones y las acreditaciones. Algo que hay que notar es que, las auditorías académicas resaltan en forma visible en las abundantes discusiones en torno a la calidad académica, cambios en la organización curricular, evaluación de los estudiantes y formas de instrucción en los programas académicos. Una recomendación incluida en el documento para garantizar la calidad académica en los procesos centrales de la universidad, deben existir evaluaciones externas de pares competentes, incluyendo la evaluación del impacto que contemple los procesos académicos realizados tanto para la asignatura como para el programa. En este sentido, la integridad de dichos procesos debe considerarse una preocupación pública fundamental (IESALC, UNESCO, 2020).

En el mismo análisis se toman en consideración las opiniones del personal académico orientadas hacia los instrumentos más efectivos y legítimos; y se plantea que “poseen metodologías similares a los adoptados por TEAC en los estados unidos, por el British Medical Council en el Reino Unido y Dinamarca” (IESALC, UNESCO, 2020, p. 72).

IESALC-UNESCO (2004) indicó que, para el caso de Colombia, en el año 2004 se impulsó la cultura de la autoevaluación con el fin de mejorar las IES a través de la acreditación. Esto tuvo una influencia favorable en el sistema universitario, en lo tocante a la acreditación de instituciones, así como de programas. Sin embargo, señala esta organización “que la acreditación no puede sustituir la responsabilidad del Estado y de las instituciones en

la solución de los problemas del sistema” (p. 196); recomendando generar políticas universitarias enfocadas a generar la responsabilidad, la pertinencia y la calidad en el sistema. En el país aquí mencionado, el interés por la evaluación de la educación superior se centró en el *cómo* evaluar las IES y los programas que éstas ofrecían, estableciendo que las evaluaciones se diseñaron tomado en cuenta diferentes acciones, en una secuencia distinta a la que se dio en EUA y en los países europeos. Se aclara que la evaluación de la ES se inició con la acreditación de los programas académicos en 1995, diseñando un modelo de evaluación posteriormente (Urbano Canal, 2007).

Para Roa (2003) la acreditación responde a la calidad de las IES, ya que permite alcanzar altos niveles de calidad, dando respuesta a los parámetros que se plantean en el ámbito internacional (en Almeida y Ramírez, 2012). En Colombia se suscribe el acuerdo 02 de 2020, por el cual se actualiza el modelo de Acreditación en Alta Calidad, y presentada por el Ministerio de Educación. Se señalan en el documento el objeto, alcance y referentes conceptuales; principios, objetivos y tipos de acreditación; el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior; el Sistema Nacional de Acreditación y su articulación; componentes del modelo de acreditación en alta calidad; el trámite de acreditación; la renovación de la acreditación; las situaciones acerca de la acreditación y los bancos de pares académicos (CESU, 2020).

Con respecto a este acuerdo, Toscano López (2020) sugiere un análisis crítico de las prácticas y procesos tanto de la acreditación como de la reacreditación para evitar el riesgo de mercantilización. Propone prestar atención a la actualización del Modelo de Alta Calidad, pues advierte del riesgo de que las IES en Colombia sucumbieran a la tentación de lograr una imagen a través de certificados que las acrediten, viéndose con ello reducido el tema de la calidad a una función instrumental. Sin embargo, los autores Burton (1991) y Peralta (2009) resaltaron que el Organismo Educativo es un sistema social que avanza de manera visible en función de los cambios que se originan de un día para el otro, y en Colombia, este organismo permite un ejercicio para promover un impulso global, con una visión humanística que busca propiciar el desarrollo de la comunidad (en Martínez Luna, 2020).

El mismo Toscano (2000), aclara que en Colombia se encuentran universidades con un estatus de calidad y prestigio muy elevados. Sin embargo, también se encuentran

instituciones de ES tanto públicas como privadas que están en vías de convertirse en universidades. La calidad educativa constituye la base para que se obtenga el reconocimiento como universidad, y la evidencia se plasma en el tipo de profesionales que egresan; de esta forma el impacto de la calidad se genera a través del programa de formación. Hay instituciones y Universidades, aclara el autor, que no cumplen con los requisitos como la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre y la Corporación universitaria del Caribe-CECAR, entre otras corporaciones que no han llegado a certificarse como universidades o como instituciones de alta calidad.

Con relación al análisis de impacto, el trabajo de Rubaii y Bandeira publicado en 2016 es citado en IESALC-UNESCO (2020) con la intención de propiciar un debate informado, en relación con la trayectoria colombiana, nación que logra éxito demostrado en los programas y las instituciones que se han acreditado, con base en los estándares, procesos y colaboraciones internacionales y con el incremento de la movilidad internacional. Se subraya que el CNA juega un papel más como socio, que como regulador, y plantea que “la historia es también la de un sistema abierto y transparente, tanto en términos de cómo los programas e instituciones conducen sus negocios, así como la manera en que el CNA comparte información” (p. 64).

Como se puede observar hay diferentes posiciones acerca de la manera en la que se está implantando y desarrollando el proceso de garantía de la calidad en las instituciones y universidades, así como sobre la relación que guardan los programas educativos que imparte cada una de estas IES en el país colombiano.

Blackmur (2010), citado por Delgado y González (2018), con referencia a las agencias acreditadoras plantea la pregunta ¿Quién vigila a los vigilantes? La respuesta política está en la exigencia de una evaluación pública de las propias agencias, como medida de protección del interés público. En este sentido, las propias agencias, en asociación con profesionales expertos, incluyendo o no a representantes de las instituciones, se encargan de los procesos de diseño y conducción. La evaluación carece de independencia, se recomienda que las agencias sean evaluadas por organizaciones regionales o internacionales de manera pública.

Otro intento de dar respuesta a la pregunta antes planteada, se encuentra en la propuesta de Delgado y González (2018) quien menciona que el Consejo de Evaluación y Acreditación institucional (CEAI), considera a la metaevaluación como parte indispensable de sus procesos, desarrollando en consecuencia una metodología “en la que los diferentes actores involucrados en la evaluación institucional vierten su punto de vista para construir un solo resultado a fin de mejorar las evaluaciones del CAEI y de las instituciones de Educación superior (IES) evaluadas” (p. 69).

La metaevaluación es un concepto que Scriven introdujo en 1968 en el campo evaluativo, ya desde esta fecha se expresaba una preocupación por la evaluación de la evaluación y se menciona que “los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 352).

Retomando el análisis de los países latinoamericanos, en el ámbito argentino, el desarrollo de la educación superior se caracterizó por un desarrollo sostenido acontecido desde los inicios del siglo XX; para ello, fue importante el Movimiento de Reforma Universitaria, que surgió en la Universidad Nacional de Córdoba en 1918, el cual influyó a otras universidades del país, y posteriormente a otras universidades de América Latina (Fernández Lamarra, 2006). Hay que mencionar que en 1976 “el poder de Argentina fue asumido por una dictadura militar, que suprimió la autonomía universitaria... al restablecerse la democracia en 1983, se normalizaron las universidades y se restituyó la plena autonomía” (Fernández Lamarra, 2006, p. 307). Este mismo autor menciona que el Sistema de Educación Superior presenta características binarias, esto es, están las universidades y los institutos superiores no universitarios (conocidos como terciarios). Entre la década de 1980 y la de 1990, se originaron instituciones terciarias de formación para responder a las demandas del sector de servicios no cubiertas por las universidades.

En los primeros años de la década de los 90, las instituciones universitarias se vieron modificadas en los criterios entonces vigentes y se incrementaron de manera importante las instituciones privadas. Esta diversificación del proceso, que implicó niveles de calidad muy diferentes, condujo a la sociedad, a quienes dirigían las políticas y las instituciones educativas, a enfocarse hacia el rubro de la calidad de la ES, y hacia la evaluación y la

acreditación. De esta forma, en la década de 1990 la implementación de la evaluación se estructuró con enfoques distintos, en función de las estrategias de negociación entre el estado y las instituciones universitarias (Fernández Lamarra, 2006; Araujo, 2014).

Durante los años noventa, se encontraba en Argentina un gobierno de corte neoliberal y fueron tanto diseñados como sancionados los encuadres normativos que sustentan la evaluación del sistema universitario. Coexisten en ellos diferentes enfoques de evaluación, así como diversas estrategias gubernamentales orientados a la obtención de legitimidad política (Araujo, 2014). La década de 1990 estuvo caracterizada por cambios muy importantes en las universidades que de manera relativa fueron independientes de las particularidades de los escenarios sociopolíticos nacionales (Araujo, 2017). En este país, el tema de la calidad se distinguió por una fuerte tensión entre el gobierno y las instituciones universitarias, la cual está expresada “en la auto-sanción de la Ley Nacional de Educación Superior No. 24.521/95, (CIES), misma que legalizó la evaluación cuando creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)” (Araujo, 2014, p. 58). Esta acción constituyó los cimientos en el sector de la educación universitaria.

Para Camou (2007), citado en Araujo (2017), las políticas en Argentina se dieron prioridad a los temas de calidad y eficiencia que corresponden a la segunda generación de reformas del Estado, enfatizando el tema de la calidad institucional como justicia, educación, seguridad y salud, funciones indelegables del Estado. En concordancia, Fernández y Aiello (2014) reseñan que en el período comprendido entre 1993 y 1997, se implementó la política de evaluación y se contempló el uso de la acreditación; se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU), por el artículo 46° de la Ley de Educación Superior No. 24/521/95. Con actividades asociadas a la evaluación y acreditación universitaria.

Siguiendo lo expuesto por los autores arriba mencionados, se encuentra que la Ley de Educación Superior (LES) “descentraliza la coordinación y supervisión de los procesos de evaluación y control, generando un organismo dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, de tipo generalista” (Fernández y Aiello, 2014, p. 27), es decir, engloba a todas las disciplinas. También, los mismos expertos hacen referencia a las funciones de la CONEAU, los cuales reflejan diferentes propósitos: la evaluación de las instituciones; de la acreditación de las carreras, y también la coordinación mediante acuerdos universitarios;

dentro de los propósitos están “los procesos de evaluación externa de evaluaciones institucionales formativas con base en autoevaluaciones llevadas a cabo por las propias instituciones universitarias” (Fernández y Aiello, 2014, p. 28). Estos autores explican que la CONEAU, a través de la participación en redes, se ha integrado al conjunto de agencias nacionales como son:

- la Red Iberoamericana de Agencias de Acreditación en Educación Superior (RIACES),
- la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA)
- la Red Internacional de Agencias de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (INQAAHE, International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education)

Con relación al análisis de impacto, el efecto de la CONEAU ha sido positivo, en la opinión de Corengia (2016), quien señala que, después de analizar un conjunto de instituciones que pasaron por el proceso de acreditación en ingeniería, se encontraron mejoras, pues “las instituciones se vieron urgidas a revisar los currículos, actualizar las metodologías de enseñanza y aprendizaje, invertir en nuevos equipos y en la capacitación del personal” (citado en IESALC-UNESCO, 2020, p. 169).

En Chile, el aseguramiento de la calidad siguió un curso diferente en relación con otros países, debido a que “se optó por desarrollar procesos experimentales que permitieran identificar las principales características que luego sería necesario incorporar en la legislación para establecer formalmente el sistema” (Lemaitre y Zapata, 2003, p. 177). Los procesos de evaluación y acreditación se iniciaron en diciembre de 1980 “con la promulgación del Decreto Ley 3,541, que implicó entre otras cosas una diversificación del sistema, el autofinanciamiento, la fusión de las sedes estatales, la creación de entidades regionales y la autorización para la autorización de entidades privadas” (Espinoza y González, 2011 en Espinoza y González 2012, p. 96). Así mismo, se atendió el aseguramiento de la calidad. En este país, el sostenimiento del aseguramiento de la calidad y su regulación inició en la década de 1990, igual que lo hizo la atención al aseguramiento de la calidad. Se incrementó de manera importante lo concerniente a los recursos públicos enfocados a la educación superior,

en los rubros de apoyo a los estudiantes y el desarrollo institucional, considerando universidades públicas y privadas (Lemaitre y Zapata, 2003).

En función de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), se crea en Chile, en 1990, el Consejo Superior de Educación (CSE), como un organismo autónomo; de esta forma surge el proceso de licenciamiento, que significa una supervisión por parte del CSE por un tiempo no menor de 5 años y no mayor de 10, lapso en el que se espera que las instituciones logren autonomía. El aseguramiento de la calidad no consideró a la acreditación. (Espinoza y González, 2012). Es necesario aclarar que en este país la mayoría de las acciones se dan a través de leyes que se expiden para legalizar y reglamentar su creación como es el caso de La Ley 20,129, Ley de Aseguramiento de la Calidad, originó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior, la información del licenciamiento, la acreditación de funciones y programas son funciones de dicho sistema (Espinoza y González, 2012). Se crea así, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (Rodríguez, 2009, en Espinoza y González, 2012). De acuerdo con los autores anteriores, la CNA acredita instituciones y la participación de agencias y la participación de agencias privadas en la acreditación de carreras, las autoriza mediante la certificación.

En la nación chilena, primero funcionó la acreditación institucional y luego la acreditación de carreras. Por lo tanto, como señala Espinoza y González (2012) se encuentran “instituciones acreditadas que no tienen todas sus carreras y programas acreditados, acreditadas, así como instituciones no acreditadas que tienen algunas carreras certificadas” (p.101). En esta misma línea de ideas, Scharager Aravena (2010) refiere que hay dos principales áreas de impacto en cuanto al proceso de acreditación, una de ellas es la cultura de autoevaluación y la otra la de actualización del currículo (citado en IESALC, UNESCO, 2020).

A partir de los documentos revisados se infiere en Colombia, Argentina y Chile, ubicados dentro del marco de América Latina, el tema de la acreditación institucional se enfoca hacia las necesidades que se presentan en los sistemas nacionales considerando sus contextos particulares. Por supuesto, las diferencias contextuales dan origen a las distintas características de las instituciones responsables de la acreditación, y los parámetros que establecen para dicho efecto. En el tema de la evaluación y la acreditación, los países que se

han comentado en este apartado son los que la mayoría de las fuentes consultadas mencionan, y que han destacado al momento de la revisión del tema.

Con respecto los procesos de acreditación de la calidad en la ES en América Latina, habrá que mencionar que es conveniente la realización de nuevos estudios para abordar sus diversas problemáticas. En este sentido, se hacen necesarias las investigaciones apoyadas por los organismos acreditadores para innovar sus modelos de trabajo, en busca de una cultura de la calidad institucional (Rangel, 2010; Salas Durazo, 2013; Martínez, Tobón y Romero, 2017).

En lo relativo a México, los documentos consultados abordan el impacto que han tenido los programas de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior y los programas académicos. Algunos autores consideran que la calidad educativa es difícil de definir (Barragán y Contreras, 2020; Barrón y Díaz, 2008), y que la necesidad de lograr calidad en los resultados de la educación es una inquietud constante en la actualidad, pues se considera una cualidad imprescindible e inherente a la educación. Esto último es el motivo por el cual las instituciones de educación superior mexicana están en constante búsqueda de la mejora de la calidad. Márquez y Zeballos (2017) indican que “el tema de la calidad en la educación superior ocupa un lugar destacado en la discusión de las políticas públicas para la educación mexicana para las tres últimas décadas teniendo como elemento fundamental la evaluación y la acreditación” (p. 2).

Cabe señalar que las acciones realizadas en materia de evaluación y acreditación de la ES en México datan de la década de los setenta del siglo pasado, momento en el que se creó el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), en 1979, para mayor precisión. A partir de este organismo se establecieron cuatro niveles, cada uno de los cuales tenía su respectivo organismo. Estos son: el nivel Nacional, con la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación (CONPES); el nivel Regional con el Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES); el nivel Estatal, con la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES); y, finalmente, el nivel Institucional, con las Unidades Institucionales de Planeación (UIP).

Surgieron posteriormente, en 1989 la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA); en 1991, los Comités Interinstitucionales para la

Evaluación de la Educación Superior (CIEES), por acuerdo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); en 1993, la COMPES y el Consejo Nacional de la ANUIES propusieron la creación del Centro Nacional de Evaluación de la Educación (CENEVAL), el cual diseña y aplica exámenes de ingreso y egreso de las instituciones de educación superior; y en noviembre de 2000, fue instituido el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), encargado de otorgar el reconocimiento formal a los organismos acreditadores.

Otras instituciones mexicanas también se fueron creando a fin de garantizar la calidad educativa de educación superior y posgrados. Entre ellas están el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), que evalúa el posgrado con fines de integración de un padrón nacional de posgrado; el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), organismo del sistema nacional de educación tecnológica que realiza la evaluación de este sistema; y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES), la cual acredita instituciones particulares como requisito de ingreso a su federación. (Aréchiga y Llareda, 2004; Barrón y Díaz, 2008; Mendoza Rojas, 2003).

La CIEES inició con un sistema de evaluación diagnóstica por pares académicos y COPAES es un órgano que promueve y es regulador de la acreditación. Ambos organismos generaron desconcierto a inicios del siglo XXI, como lo plantean Frida Díaz Barriga y Ángel Díaz Barriga (2008):

Es conveniente señalar que, al fundarse dos instancias evaluadoras para un mismo fin, por momentos se crea confusión, pues existen programas acreditados por COPAES, bajo sus criterios, programas reconocidos por los CIEES con criterios diferentes; y programas evaluados por los dos organismos (p. 228).

Aréchiga y Llareda mencionan que dentro de “la política de financiamiento de la educación superior estaba la vinculación con las estrategias para desarrollar los sistemas de evaluación y de aseguramiento de la calidad, mediante el fortalecimiento de los CIEES y del COPAES” (2004 p. 189). Los responsables de la evaluación y acreditación mexicana, con la finalidad de impulsar la cultura de la evaluación, tomaron acciones compulsivas que originaron la elaboración de múltiples programas, varios de ellos para evaluar la misma

actividad. También, se descuidó la articulación entre cada uno de estos programas, lo que generó que la evaluación y la acreditación se convirtieran en una actividad costosa (Aréchiga y Llareda, 2004; Barrón y Díaz, 2008).

Siguiendo la misma línea de la relación entre política, evaluación y acreditación, se revisaron algunos estudios como el de Del Castillo (2004), quien analizó el cambio institucional desde la perspectiva de la política mexicana de educación superior a la calidad y el financiamiento. Este autor verificó la centralidad de dicha política como principal motor del cambio institucional en el ámbito de las IES, y concluyó que el impacto de la evaluación externa se observó en la actualización de planes de estudio y en menor grado en la gestión de la calidad educativa.

Mendoza Rojas (2003), en su ponencia en el VIII Congreso Internacional del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD), escrita en torno a la reforma del Estado y de la Administración Pública en octubre del 2003, planteó que hay avances logrados en muy poco tiempo. Pero también -destacó el ponente- hay que reconocer insuficiencias, como la falta de articulación entre los resultados de la evaluación y la toma de decisiones, la falta de acuerdos en todas las comunidades académicas sobre los mecanismos y directrices establecidos, y la poca vinculación entre los procesos de evaluación y acreditación. Este autor también hace notar la necesidad de seguir promoviendo una política que permita consolidar el sistema nacional de evaluación y acreditación. Todavía hay mucho camino que recorrer y principalmente, afirma, se requiere impulsar la cultura de la evaluación, abarcando desde los altos directivos, hasta el nivel más bajo de la organización o institución.

Rubio Oca (2007) realiza una reflexión sobre los avances y logros que ha tenido el proceso de construcción del Sistema de Evaluación y Acreditación a partir de la década de los 70 del siglo pasado a la fecha de su publicación, mencionando en su artículo que, pese a los avances y logros obtenidos a lo largo del tiempo, todavía hay mucho camino por recorrer, pero enseguida asegura que “el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación en México está llamado a desempeñar un papel relevante en la construcción del espacio común de educación superior entre América Latina y el Caribe y la Unión Europea (ALCUE)” (p. 43). Entre las recomendaciones que propone Rubio Oca la más cercana a los propósitos de la

presente investigación, es la siguiente: enriquecimiento periódico del marco de evaluación y acreditación para facilitar la mejora académica institucional continua. De particular importancia, estos marcos incorporan la evaluación de los planes de gestión para asegurar la calidad de las instituciones y fortalecer las áreas de evaluación relacionadas con los resultados educativos.

De lo anterior se puede concluir que para que se fomente la continua superación académica de las instituciones, en acuerdo con lo dicho por el autor arriba citado, en un sistema de evaluación y acreditación, deben estar incluidos todos los participantes, tanto gobierno, como secretarías, IES, y todas las organizaciones, asociaciones y consejos que se relacionan con la educación superior.

Siguiendo con el tema de la falta de acuerdos en las comunidades académicas sobre los procesos de evaluación y acreditación y de la incertidumbre que ello provoca, surge la necesidad de tomar en cuenta la percepción de los académicos para promover que exista certidumbre en dichos procesos, tal como lo establece Santos López (2007), quien realizó un trabajo de investigación donde recogió la opinión de los 402 profesores de tres universidades del noroeste de México, sobre las percepciones que éstos tuvieron de los factores de cambio que observaron en sus instituciones, como producto de los procesos de evaluación.

Los resultados obtenidos en el estudio de Santos López (2007) mostraron valores bajos en los indicadores del nombramiento de autoridades y la consecución de recursos financieros, revelando que estos son los que menos han cambiado en las instituciones. Con valores medio bajos están los indicadores relacionados con la administración, legislación, gobierno-vinculación y manejo de recursos financieros. Estos indicadores están relacionados con la evaluación para la toma de decisiones, pudiéndose concluir que la instrumentación de procesos ha sido poco utilizada con este fin. El valor medio alto está relacionado con el mejoramiento de la academia, que incluye la eficiencia en la planeación, calidad de la docencia, calidad en la investigación entre otros indicadores. Y, por último, en el valor alto sólo se encuentra el factor presencia y reconocimiento institucional. Considerando los dos últimos valores mencionados se puede inferir que la evaluación está más enfocada a la rendición de cuentas que a una mejora de la calidad, además los resultados concuerdan lo

que mencionó Mendoza Rojas (2003), acerca de la ausencia de vinculación entre la evaluación y la toma de decisiones.

Siguiendo la idea de la falta de acuerdos en los procesos de evaluación y acreditación, Casas Medina y Olivas Valdez (2011) comparten un estudio de caso que realizaron en el Estado de Sonora, México, dentro del Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (CESUES), acreditado en 2007 por el Organismo CACECA. El objetivo de la investigación de realizada por estas expertas, fue identificar los cambios en los indicadores de calidad de dos variables: estudiantes y docentes. También ellas deseaban encontrar si dichos cambios, en caso de que los hubiera, estaban encaminados a una mejora de la calidad educativa de este Centro de Estudios. Este fue un estudio de tipo *ex post facto*, ya que observaron los cambios en algunas variables después de darse la acreditación del programa educativo.

Como ya se explicó, en el estudio se analizaron las variables *estudiantes* y *docentes*; para el primer caso se revisaron los cambios mostrados a través de indicadores de deserción y reprobación mientras que para los docentes se indagó sobre aspectos o indicadores de productividad, como son estudios de posgrado, presentación de ponencias y publicaciones de artículos de investigación, entre otros. Los resultados dejaron ver que para la variable docente resaltaron las actividades referentes a investigación y habilitación de posgrados, mientras que para la variable estudiante los cambios se apreciaron en los indicadores de eficiencia terminal, eficiencia académica, de reprobación y de deserción escolar.

La importancia del estudio arriba comentado radica en que se apoya en las variables que contemplan tanto a profesores como a estudiantes; y, el tipo de estudio que es *ex post facto* y por los resultados que aporta, que son pertinentes para los fines de la presente investigación. Sin embargo, una posible debilidad de este estudio radica en que los datos analizados corresponden a tres años después de la acreditación del 2007, y no proporcionan una perspectiva de cómo estaban antes de la acreditación, para poder utilizarlos como datos referenciales, e incluso permitir alguna comparación.

Pérez y González (2012) declaran el haberse apoyado en el trabajo de Rubio Oca para realizar un estudio en la facultad de Pedagogía en la región de Poza Rica Tuxpan, México. Como objetivo de esa investigación, se buscó analizar las expectativas que tuvieron los docentes y alumnos después de ser acreditada la Facultad de Pedagogía en su institución.

Entre los resultados que obtuvieron se menciona brevemente algunos que parecen relevantes: entre las fortalezas docentes se halló que la mayoría estaba en constante actualización, tenían disposición para colaborar y brindaban apoyo al desarrollo académico e intelectual de los alumnos. Las fortalezas de los alumnos más destacadas fueron su gran interés y actitud de superación hacia ellos mismos, el estar conscientes del resultado de la acreditación, que el proceso debió hacerse de manera conjunta y que todos son corresponsables del constante progreso institucional.

En lo referente a las expectativas docentes resaltan: renombre, programa educativo de calidad y validez en el título. Las expectativas de los alumnos más importantes fueron: preparación académica por parte de los docentes de la facultad de pedagogía, que los estudiantes egresados continúen con su preparación después de concluir su licenciatura, y que los estudiantes se encuentran interesados en involucrarse en trabajos de investigación con los docentes. La utilización del *Oficio de Recomendaciones* fue positiva porque permitió generar preguntas detonantes, aunque quedó limitado al documento oficial y no se pudo obtener información adicional sobre las expectativas personales de los docentes y alumnos.

Otro estudio que considera las opiniones de docentes y alumnos es el de Bañuelos, Hernández, Rosario y Villaseñor (2013). Su objetivo fue conocer la percepción de los actores universitarios sobre lo que representa para ellos un PA (Programa Académico) de calidad. Los resultados que se obtuvieron muestran que, en general, para los profesores un PA de calidad es un programa que coadyuva a los estudiantes a estar más capacitados y ser competitivos en el entorno laboral, así como para que estén en la mejora continua de procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados y pertinentes. Para los estudiantes un PA de calidad es el que integra la teoría con la práctica, además de que cumple con las expectativas y demandas de las empresas.

Es interesante la postura de los investigadores al relacionar las percepciones de profesores y alumnos de un programa académico acreditado y otro programa académico no acreditado, para hacer la comparación de las semejanzas y diferencias entre ambos casos. La semejanza que mayor atención tuvo fue la percepción de los profesores en función de la acreditación, pues respondieron que desde sus puntos de vista, se trata de un simulacro que no mejora gran cosa la calidad de educación.

Buendía, Sampetro y Acosta (2013) se integraron a un estudio, como parte del *Proyecto Iberoamericano Alfa III, aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria*, el cual fue financiado por la Comisión Europea y Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). El artículo que ellos escribieron a partir de su participación lleva como título: *¿La evaluación y acreditación mejora la calidad de programas de licenciatura en México? La otra mirada, los estudiantes. El caso de seis universidades mexicanas*. El objetivo de su estudio fue identificar cuál es la opinión de los alumnos acerca de los procesos de evaluación y/o acreditación de programas de licenciatura en seis universidades mexicanas. Las percepciones recabadas fueron mayoritariamente desfavorables en lo tocante a la calidad y la pertinencia de los sistemas de información del sistema de educación superior. Menos de la mitad de los alumnos basaron su decisión para elegir carrera en la información aportada sobre los procesos de acreditación. En la segunda dimensión considerada en la indagación, gestión institucional, el 96.5% de los estudiantes reportó que su universidad cuenta con un sistema de información que les permite estar al tanto de su situación académica. Sobre las mejoras en los sistemas de información el 46% de los estudiantes la ubican como aceptables.

En lo referente a las mejoras en el plan de estudios y en la evaluación del plan de estudios, la mayoría de los participantes en la investigación Buendía, Sampetro y Acosta (2013), piensa que se han mejorado en algo. Un dato que llama la atención de los investigadores es la poca incidencia de la evaluación y/o acreditación de programas en los procesos educativos. El estudio revela que son pocos los efectos positivos percibidos en el rubro de la posibilidad de mejoras en los mecanismos de evaluación del aprendizaje utilizado por los profesores. Acerca de la gestión del cuerpo profesoral, los estudiantes consideraron que hay *poco* grado de atención a sus opiniones por parte de las instancias responsables, en alguna acción con respecto a los profesores. En lo que corresponde a gestión administrativa y financiera existe una percepción poco favorable acerca de la mejora en los trámites administrativos y financieros de su universidad.

Cabe señalar que el estudio arriba referido tiene gran importancia porque se realizó en seis universidades de cinco estados de la República Mexicana, además se efectuó sobre un proyecto internacional llamado Alfa III. Sin embargo, hay que señalar que este artículo sólo presenta una parte de la investigación que se realizó. Los resultados presentados atraen

la atención hacia las mejoras en la calidad de los servicios de bienestar ofrecidos a los estudiantes y la mejora en las metodologías o en las formas de enseñanza de la carrera; ciertamente, se evidencia que hay una percepción que han mejorado algo. Por lo contrario, hay que considerar que la mayoría de las universidades que participaron en este estudio tienen 10 o más años de estar dentro del proceso de acreditación, con excepción de la Universidad del valle de México que tenía 7 años en ello, cuando se realizó el estudio en cuestión. Considerando los años que llevan con los procesos de evaluación y acreditación se sería lógico pensar que deberían de estar en un nivel más alto de percepción por parte de los estudiantes, del que están en realidad, al momento que aconteció la investigación.

Otra indagación relacionada a los intereses de esta tesis la de La Garza Martínez , et al (2015). En el documento consultado, se plantea el objetivo de evaluar el impacto de la acreditación desde la percepción de los estudiantes que integran la comunidad estudiantil. Los resultados que arrojó la investigación llevaron a las siguientes conclusiones: los promedios más altos se dieron entre los estudiantes que mostraron altos niveles de aceptación porque estaban satisfechos con sus carreras, la formación que recibieron y el desarrollo de su capacidad para interpretar información, adquirir conocimientos útiles y resolver problemas. En general, se encontró que ninguna de las variables estudiadas mostró excelencia, sin embargo, las variables *estudiante* y *docente* se pudieron ver como buenas, las variables *programa* y *proyecto* y las variables dependientes estuvieron más lejos de alcanzar esa connotación.

El estudio arriba citado ha demostrado que los estudiantes percibieron, en grado favorable, la parte correspondiente a la satisfacción que tienen con su carrera y la formación que reciben. Los datos obtenidos evidencian que las demás variables estudiadas no alcanzan nivel de excelencia y están entre poco favorable y favorable. Lo que se puede percibir es que el sistema de gestión de la calidad no logró la mejora continua o sólo estuvieron cumpliendo los requisitos necesarios para la acreditación de sus programas académicos. Otro punto de análisis es que los alumnos que encuestaron ingresaron al programa académico acreditado, por lo tanto, no tenían un referente antes de la acreditación y un después, para poder definir que hubo cambios. Es importante tomar en cuenta, para propósitos de interpretación, que la

investigación se realizó después de 9 años de que la institución en donde se realizó obtuvo su primera acreditación.

En otro orden de ideas, más orientado hacia los desafíos de la cuestión de la acreditación, es el estudio de la autora Pons Bonals (2016), sobre un Programa de Posgrado en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), México. La autora estableció como objetivo reflexionar acerca de los desafíos implicados en la implementación de procesos de evaluación y acreditación de programas de posgrado en México, Estos desafíos responden a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cómo asume la UNACH la relación entre evaluación, acreditación y mejora de la calidad educativa?
- ¿Cómo enfrenta la UNACH la rendición de cuentas?
- ¿Qué significa para docentes y estudiantes participar en un programa de posgrado acreditado?

Las respuestas a las preguntas anteriores son las siguientes: para la primera pregunta, los participantes indicaron que los beneficios se concretaron en una mejor asignación de recursos, incentivos y becas, que respondió a una política institucional, cumpliendo los estándares, acceso a recursos financieros y asegurando la calidad educativa. A la segunda cuestión, ellos mencionaron que la acreditación es una condición casi obligatoria que responde a necesidades económicas más que a deseos de mejorar la calidad. Esto, en la opinión de los participantes, crea una inestabilidad y desigualdad social, un aumento de la burocracia y desperdicio de grandes recursos humanos. En la tercera pregunta, las respuestas refieren que los actores educativos consideraron el prestigio y el reconocimiento social como un plus, que, en el caso especial de los estudiantes, significaba contar con becas que les permitan dedicarse de lleno a sus estudios (Pons, 2016).

Otro aporte investigativo sobre la internacionalización y los rankings es el Jiménez Moreno (2019), quien en su artículo *La evaluación y acreditación de la educación profesional en México*, expresa el objetivo de analizar el estado actual de la evaluación y acreditación en las 34 Universidades Públicas Estatales (UPES) del país, en el periodo que comprende del 2008 al 2015. En ese documento se plantea que la tendencia del mercado laboral en el cual se desarrolla la formación universitaria de las últimas décadas es la

necesidad de competir a nivel nacional y/o regional, con la pretensión de lograr un impacto social.

La apertura de la competitividad y rendición de cuentas ha orillado a las UPES a enfocar todos sus recursos a la competitividad y a fortalecer su productividad. Los rankings son herramientas que pueden ser utilizadas para valorar el nivel de calidad de las IES. Para Jiménez Moreno (2019) los rankings “se fundamentan en la rendición de cuentas y pretenden ser un medio de aseguramiento de la calidad, de la legitimación pública de las instituciones y del control gubernamental sobre el sistema” (p. 60). El autor menciona que otras de las formas actuales para conocer la calidad de los PA son los procesos de evaluación y acreditación.

Jiménez Moreno también analizó el crecimiento de la evaluación y acreditación de programas educativos de las UPES en México. Como resultado de dicho análisis, se estableció que “el crecimiento relativo por instituciones es notoriamente mayor en el caso de la búsqueda de acreditación, a pesar de que en términos absolutos haya más programas sujetos a evaluación...la cultura de competitividad está claramente consolidada en este tipo de instituciones” (2019, p. 68). Esta cultura de competitividad lleva a las instituciones a buscar colocarse en los rankings internacionales, que obligan a que las UPES se evalúen y acrediten. Como resultado, estas dos herramientas dan imagen y prestigio, y por eso ayudan a conseguir financiamiento público y sirven de apoyo en la rendición de cuentas.

En este orden de ideas, González, López y Trujillo (2020) realizaron una investigación en una Institución de Educación Superior en México, con el objetivo de “mostrar la relación existente entre la calidad educativa y las condiciones laborales de docentes e investigadores” (p. 22). Estos autores indicaron que “la calidad educativa posee diferentes categorías y son rubros por evaluar en los programas educativos que ofrecen las IES” (p. 24). También mencionan que lo más significativo de su estudio es la constatación de “si los Organismos Acreditadores (OA) que se han colocado como último eslabón de certificación de la calidad educativa están operando de acuerdo con los requeridos por organizaciones nacionales e internacionales” (p.37).

El estudio arriba citado concluyó que los OA sí reportan las debilidades detectadas en los espacios académicos que afectan a la situación laboral de la planta docente y a la calidad educativa, al Sistema Integral de Información para la acreditación (SIIAC). También se comenta en el documento que la media obtenida de la satisfacción global de la Institución equivale a un rango medio bajo de satisfacción laboral. Otro hallazgo está relacionado con la detección de debilidades en los PA, a partir de lo cual se extienden recomendaciones para que los inconvenientes fuesen resueltos en la siguiente evaluación. Esto lleva a lo siguiente planteamiento de los autores González, López y Trujillo, (2020) el 84% de los casos se resuelven, mientras que el restante no es resuelto.

Los autores arriba mencionados, plantearon la siguiente conclusión en su estudio:

Mientras que se continué otorgando certificaciones de calidad educativa a los programas educativos que no cuenten con todo lo requerido, México no tendrá los niveles de producción que se requieren las organizaciones nacionales e internacionales, ya que la educación se considera un pilar para el desarrollo social en todos los sectores. (p.40)

En esta conclusión se puede corroborar lo que afirma Jiménez Moreno (2019) sobre las IES y su inercia de la competitividad, que persiguen los *rankings internacionales*, porque les proporcionan imagen y reconocimiento público, además de que les sirven para acceder a financiamientos públicos y les facilita el rendimiento de cuentas. Para lograr lo anterior, se requiere que estén en un proceso de evaluación y acreditamiento de sus programas académicos, que en menor medida se debe a la búsqueda de la calidad educativa, incluso, cumpliendo para ello con los mínimos estrictamente necesarios.

En este apartado se ha explicado la importancia de la evaluación y acreditación en diferentes contextos: europeos, norteamericanos y latinoamericanos. A partir de lo encontrado, se pudo observar que cada región y país, tienen interés sobre la calidad de educación. Se ha podido inferir que, en la mayoría de los casos, utilizan los mismos indicadores. Hay variantes en las situaciones sociopolíticas y las políticas educativas de cada país en cuestión. De ahí emergen las interrogantes problemáticas sobre los procesos de evaluación y acreditación, que llevan a la realización de una serie de investigaciones que revelan circunstancias como, que desafortunadamente, en los países latinoamericanos apenas se está entrando a la cultura de la evaluación.

Diferentemente, en Europa y Estados Unidos ya existe una trayectoria sólida de evaluación y de cultura de la evaluación. Si bien, para Europa está más enfocado a la movilidad de los estudiantes y maestros, en EUA, su enfoque principal está orientado al prestigio y rendición de cuentas. Cabe señalar que la mayoría de las investigaciones están enfocadas al proceso de evaluación, ya sea estas internas o externas, a los organismos acreditadores; a los evaluadores externos; a los indicadores, y en escasas ocasiones, a los actores educativos (alumnos y docentes). Son muy raras, e incluso inexistentes las investigaciones que se realizan de manera posterior a la evaluación y acreditación de los programas académicos.

Después de la revisión aquí comentada, queda la incertidumbre y las preguntas: ¿qué pasa después de la acreditación de los programas académicos?; y ¿qué posibles implicaciones podría tener después de la acreditación de los programas educativos los actores educativos?

2.3 Perspectivas y Realidades de la Evaluación y Acreditación de las Instituciones de Educación Superior y Programas Académicos en Europa, EUA y Latinoamérica

En este apartado se revisarán las perspectivas y realidades de la evaluación y acreditación que se han generado en diferentes regiones del planeta. Para su análisis, este apartado se ha dividido en dos subtemas que son: el primero trata sobre los alcances y limitaciones de la evaluación y acreditación en las IES y PA de Europa, EUA y Latinoamérica; el segundo se enfoca a las problemáticas derivadas de la evaluación y acreditación en las IES y PA.

2.3.1 Alcances y Limitaciones de la Evaluación y Acreditación en las IES y PA

Aquí se hace una revisión teórico-empírica de los alcances y limitaciones que han alcanzado las IES y los PA en evaluación y acreditación en Europa, EUA y Latinoamérica, en las dos últimas décadas, considerando su contexto, sus condiciones sociopolíticas y las políticas educativas de las que emana la educación superior. Iniciemos con un análisis de los alcances y limitaciones en Europa.

Gutiérrez-Solana (2010), rector de la Universidad de Cantabria, comenta acerca del acuerdo de universidades europeas pertenecientes a los 47 países comprometidos en el Proceso de Bolonia (PB) y suscritos al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Estas instituciones están en acuerdo con el comunicado ministerial de 2009, el que planteó una Europa del conocimiento que sea altamente creativa e innovadora. Para tal fin, las universidades se suscribieron al compromiso de orientar sus actuaciones para cumplir este ambicioso objetivo, siguiendo los lineamientos de la agenda propuesta.

El mismo autor mencionó que los objetivos concretos del proyecto eran: Inclusión social de los diversos grupos; la participación social inscrita en la apuesta por el aprendizaje permanente, a lo largo de toda la vida; conexión del ámbito académico con el laboral; la misión educadora de la universidad europea y del desarrollo de procesos de aprendizaje centrados en el estudiante; la educación basada en la investigación y el desarrollo de vanguardia; la cooperación internacional; la potenciación de la movilidad de los alumnos y de los docentes. Gutiérrez-Solana deja claro que el plan al que se refiere es ambicioso, dadas las características contextuales, políticas, económicas y culturales de los países que integran el EEES. Este proyecto fue planteado para ser concretado en 2020. Algunos países lograron cumplirlo y en otros está todavía en desarrollo (2010).

Muñoz-Cantero y Mato- Vázquez (2014) señalaron, en respuesta a lo planteado por Gutiérrez-Solana, que el Proceso de Bolonia y la creación de EEES, han contribuido a una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación europea; además de que están facilitando la movilidad de los estudiantes y maestros, sirvieron para la creación de los criterios y directrices para la garantía de la calidad, la promoción del suplemento para el diploma y para el sistema europeo, así como para la transferencia y acumulación de créditos. Como se puede observar, estos puntos que mencionaron los autores Muñoz-Cantero y Mato-Vázquez son parte de los objetivos centrales que se establecieron en la agenda de Lovaina en las interministeriales de Laina en 2009.

Siguiendo este análisis sobre la región europea, Rodríguez Gómez (2018) realizó un análisis de los avances y limitaciones que se reportaron en el documento *El Área de Educación Superior Europea en 2015: Informe de Implementación del Proceso de Bolonia*, publicado en 2015. En ese escrito se indicó, en referencia a la homologación de los Sistemas

Nacionales de Educación Superior (SNES), que la mayoría de los sistemas nacionales de los países participantes han adoptado el proceso de Bolonia mediante una estructura de tres ciclos, con algunas variaciones importantes. Esto se ha hecho sobre el desarrollo de un mecanismo de equivalencia de créditos escolares para facilitar la movilidad estudiantil en el EEES; rubro sobre el que se ha avanzado, aunque en menor grado de lo previsto. En la adopción de la certificación de competencias mediante el suplemento al diploma, casi todos los países cuentan con esta herramienta, dice el autor, pero en su mayoría no cumplen con las características y especificaciones recomendadas. Con respecto a los propósitos de aseguramiento de la calidad él señala que casi todos los países han creado o fortalecido sus agencias de acreditación y se encuentran operando.

Rosell Bueno, representante de estudiantes de las universidades públicas en el EEES, publicó un informe donde resaltó que se estaba entrando a la última fase 2018-2020 del desarrollo de PB y mencionó lo siguiente:

Hace hincapié en nueve áreas que, a juicio de los representantes de estudiantes, quedan por desarrollar: la participación estudiantil, la dimensión social de EEES, la garantía de la calidad, el reconocimiento de los estudios, la movilidad y la internacionalización, las reformas estructurales, la financiación de la educación superior, el aprendizaje centrado en el estudiante y el futuro del Proceso de Bolonia. (citado en ANECA, 2019, p. 112)

Es importante revisar las dos posturas en las que por un lado Rodríguez Gómez menciona que hay avances y por el otro Rosell Bueno, en su calidad de representante estudiantil, expresa que quedan todavía algunos puntos sin resolver, y plantea que, desde la visión del alumnado, aún no se han logrado desarrollar y concretar los objetivos que se plantearon en el PB.

Ibáñez-López, Hernández-Pina y Monroy (2020) concluyeron en su investigación, que el profesorado manifestó que, si bien hay avances en la interiorización de la cultura de la evaluación, hay que revisar los procedimientos implementados para simplificar y mejorar su aplicación. En IESALC-UNESCO (2020) se explicó que no todos los países disponen de mecanismos de la acreditación institucional. Y, que en España se publicó, en 2015, un nuevo

Proceso para la acreditación institucional de IES, Centros y Departamentos Universitarios (Real Decreto 420/2015). En el mismo texto de IESALC-UNESCO, se plantó que “los gobiernos reconocen la existencia de diversidades locales dentro de sus sistemas de ES y se dan cuenta que las IES deben atender, primordialmente, las necesidades de sus propios participantes y clientes locales” (2020, p. 67). Las conclusiones de estos autores confirmaron que aún falta mucho por hacer y que aún quedan objetivos derivados del Proceso de Bolonia por cumplir, mismos que se suscribieron al EEES.

En América Latina, las diferentes opiniones de los autores sobre la calidad de la educación superior se han constituido en referente fundamental para los gobiernos de los países de las últimas tres décadas, los que han centrado su atención al establecimiento de mecanismos que aspiran a favorecer que las instituciones de educación superior ofrezcan seguridad a la sociedad (Lemaitre et al., 2018; Pires y Lemaitre, 2008; Martínez, López y Pacheco, 2019). De esta forma, se originó la creación de agencias y organismos para evaluar y acreditar la calidad tanto de programas, como de instituciones educativas con el fin de promover el mejoramiento continuo en las IES, y propiciar la transformación de sus prácticas educativas (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2016; Lemaitre, 2018; Morales, 2013, en Martínez, López, Pacheco, 2019).

Sin embargo, la tendencia en torno a la calidad educativa parece acentuar el logro de la certificación y la acreditación, sin considerar la transformación del entorno. Martínez, Tobón, Ramírez y Manzanilla, plantearon la necesidad de recurrir a otros enfoques para analizar, comprender y gestionar una calidad que contemple los desafíos de Latinoamérica. En esta perspectiva se viene desarrollando el enfoque socioformativo de manera colaborativa desde el 2002 (Tobón, 2002; en Martínez, Tobón, Ramírez y Manzanilla, 2020).

En función de equipos de investigación trabajando en diversos países de la región, y la sistematización de sus experiencias de transformación social a través de la educación, se han robustecido los principios, los ejes conceptuales y la metodología, para ofrecer alternativas en diversos rubros de la educación, en cuanto a la calidad educativa; con la intención de ir más allá de los conceptos de eficiencia, eficacia y efectividad y con ello enfocarse más en la relevancia de mejorar las condiciones de vida de todos los actores sociales a través de actividades colaborativas (Tobón, 2013, en Martínez, Tobón, López,

Manzanilla, 2020). Habría que mencionar que la perspectiva de la socioformación recién está siendo considerada como base para un referente en las reformas educativas en Latinoamérica, de acuerdo con los autores antes nombrados.

El origen del enfoque socioformativo es latinoamericano. Éste enfatiza las actividades colaborativas en la resolución de problemas contextualizados y urgentes. Dicha alternativa se propone como base ante los retos que surgen en los procesos actuales en América Latina (Ambrosio, 2018; Tobón González; Nambo y Vázquez, 2015, en Martínez, López, Pacheco, 2019) Los autores recién listados realizaron un estudio cuyo objetivo fue analizar el concepto de calidad en función de la socioformación, estos resultados obtenidos reflejan que si bien, el número de programas e instituciones educativas que obtienen un reconocimiento público de calidad se incrementa, “la realidad es que la visión que promueven las agencias y organismos acreditadores en América Latina no está acorde con los retos y características propias de la región, por el contrario, emulan prácticas de acreditación de la calidad de otras naciones” (Silas, 2014; en Martínez et al, 2019, p. 48). Los autores del estudio propusieron considerar que los organismos acreditadores estimen las particularidades de América Latina, para fundamentar sus procesos, con base en teorías acordes con ellas.

Revisemos ahora la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), cuya convocatoria fue emitida por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe; y celebrada en la ciudad de Córdoba, Argentina; del 11 al 14 de junio de 2018. Este evento “tuvo como propósitos el contribuir con la consolidación de los sistemas de educación en la región y generar espacios de investigación e innovación para el desarrollo humano, la convivencia democrática y la ciudadanía, sobre principios de tolerancia, solidaridad y compromiso social” (UNESCO-IESALC, 2018, p. 40). De esta Conferencia se deriva la Declaración de la CRES 2018, como un instrumento que permite orientar los lineamientos estratégicos del sector, así como el plan de acción.

En la conferencia antes referida participaron investigadores de toda América Latina y el Caribe, con aspiraciones de alcanzar una ES en América Latina, que se caracterice como un bien público y como un derecho de la sociedad. Ésta se sustentó en siete ejes temáticos, a saber (UNESCO-IESALC, 2018, p. 65):

- 1) La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe.
- 2) Educación superior: diversidad cultural e interculturalidad en América Latina.
- 3) Educación superior. Internalización e integración en América Latina y el Caribe.
- 4) El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe.
- 5) La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe.
- 6) El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y del Caribe.
- 7) A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la universidad latinoamericana.

Los impactos de la Conferencia Regional reportados son los siguientes (UNESCO-IESALC, 2018, p. 66):

- 1) El encuentro efectivo de los actores fundamentales del sector para propiciar articulaciones estratégicas que definan políticas públicas e institucionales para el fortalecimiento de los sistemas e instituciones de educación superior.
- 2) Los Estados Miembros y asociados de América Latina y el Caribe juntamente con los actores fundamentales del sector de la educación superior constataron las necesidades de transformación en función de las demandas sociales de cara a la agenda 2030 y a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS).
- 3) Los sistemas e instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe tomaron consciencia efectiva de la necesidad de transformación de la gestión institucional, de las funciones académicas y de la vinculación con el medio.

En el caso específico de Colombia, después de la promulgación en 1991 de la Nueva Constitución Política de Colombia, diversos sectores, en el contexto de esa nación, pudieron disponer de referentes precisos que les han permitido transformarse, entre ellos se encuentra el educativo; el cual dispone de políticas claras de evaluación de la educación, con una perspectiva de búsqueda de la excelencia. En ese país, se afirma que se ha logrado el fortalecimiento de los procesos para alcanzar el mejoramiento de la calidad con base en la

autoevaluación académica e institucional con autonomía universitaria. En el momento, se dispone de un Registro Calificado, el cual es de carácter obligatorio para todos los programas académicos y la acreditación para programas académicos específicos, así como, para las instituciones educativas, ésta última es de carácter voluntario (Almeida y Ramírez, 2012).

Señala Garzón Daza (2019) en Colombia se ha mostrado una preocupación constante alrededor de la calidad educativa. El Estado colombiano ha manifestado continuamente su interés en ella. Ahí, el proceso de acreditación se origina en el marco del fomento, del reconocimiento y de promoción al mejoramiento continuo de la calidad. La iniciativa más reciente del gobierno para mejorar el desempeño institucional conocida como el Modelo de Indicadores de Desempeño de la Educación (MIDE), ha sido adoptada en 2015.

Al consolidar el sistema de Aseguramiento de la Calidad, el nivel de las instituciones y programas académicos se ha elevado, se resalta la Acreditación de Alta Calidad tanto en los programas, como en Instituciones de Educación Superior. el artículo del autor Garzón Daza menciona que El Sistema de Acreditación Regional de Carreras (ARCUSUR), acreditó las carreras de “Ingeniería Química de la Universidad Nacional de Colombia, con sedes en Bogotá, Medellín y Manizales; Ingeniería Civil de la Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garaito e Ingeniería Eléctrica de la Universidad del Valle” (2019, p 1). Esta acreditación internacional permite la movilidad académica de los profesionales, dado el reconocimiento de los títulos.

En las instituciones colombianas se plantó el seguir alcanzando la acreditación como un logro para optimizar sus procesos; con ello se piensa que puedan ser considerados en la “comunidad académica global como una educación competitiva” (Garzón Daza, 2019, p. 131). Ejemplo de esto son las carreras de Ingeniería en las que se cuenta con esta distinción por el momento. Se espera que las otras áreas de conocimiento, al lograr la acreditación tanto la nacional, como la internacional, mostrarán evidencia de calidad, la cual constituye la base piramidal de la Educación Superior (Garzón Daza, 2019).

En Argentina, a partir de 1996 comenzó la experiencia de realizar procesos de evaluación y acreditación universitaria y de la CONEAU. Para 2006 se reportó un logro del 47% en cuanto a evaluaciones externas, evaluó para acreditación de “24 carreras de medicina, 301 de ingeniería y 30 de agronomía que hasta el momento fueron sometidas a los procesos

de acreditación” (Fernández Lamarra, 2006, p. 308). Con respecto al nivel de educación superior en cuanto a nuevas universidades, se evaluaron proyectos institucionales, cuyo resultado fue un dictamen favorable.

Para Fernández Lamarra, pareciera que a partir de 1996 la CONEAU elevó la exigencia de los criterios para aprobar el funcionamiento de nuevas universidades, entre ellas las privadas. Él menciona que, en países de América Latina, han surgido una cantidad de universidades privadas de muy baja calidad. En “México se les llama *universidades patito* y en Colombia, *universidades garaje*” (2006, p. 308). El mismo autor reconoce que en este período la CONEAU ha realizado su función reguladora en forma eficaz y transparente, sobre todo en la expansión de universidades y de los posgrados. Con relación a las instituciones privadas con reconocimiento provisional su seguimiento y evaluación, sin embargo, no de los aspectos centrales para el mejoramiento de la calidad institucional, siendo las redes de intercambio y cooperación importantes. Así mismo, el experto hace notar el número insuficiente de profesionales formados para poder llevar a cabo actividades de evaluación y acreditación que requieren las instituciones universitarias y los comités de pares.

En otro orden de ideas, para Araujo (2014) habría que considerar la dinámica que se generó “entre consenso y coerción en términos de Shugurensky derivando en una política con ciertas particularidades que contribuyeron, de manera progresiva, a mayores aceptación e involucramiento de los actores en los procesos educativos” (p. 72).

Al mismo tiempo CINDA (2016) mencionó que en el período de 2010-2015, parece no haber cambios en la evaluación y la calidad en educación superior, la CONEAU continuó con su tarea en la acreditación de carreras de grado de interés público, así como los posgrados y la evaluación institucional.

En función de un estudio que realizó Marquina (2017), desde una perspectiva de la evaluación significándola como procesos políticos, participativos y de construcción de sentidos, se infiere que, de acuerdo con los testimonios dados, la CONEAU es reconocida tanto en su función fiscalizadora, como por su aporte a la mejora institucional. El rol del evaluador se prioriza en términos del “conocedor, experto y colaborador a partir de su conocimiento, el rol del evaluado como receptor del aporte recibido de la evaluación para incorporarlo a sus procesos de mejora” (Marquina, 2017, p. 20). La evaluación se ha

orientado en el sentido de mejora y cambio, permitiendo la participación y construcción de los actores involucrados. Se considera que sería equivocado concluir que el logro de la cultura de la evaluación da lugar al éxito de una política en evaluación.

En Chile, durante el quinquenio 2010-2015 en su agenda política la educación ocupa un papel central. El sistema de educación ha presentado polémicas que reflejan posturas muy diferentes. La tendencia de las políticas iniciadas en 1990 está orientada hacia un mayor rol del Estado, con relación a la ampliación de mecanismos de financiamiento para la educación superior y en la introducción de formas de regulación, el licenciamiento y la acreditación. En este período, el aseguramiento de la calidad, en cuanto a su normativa y sus procedimientos, se encuentra inalterado, tal como lo expresa lo siguiente: “el sistema de acreditación sigue funcionando con un mayor énfasis en la evaluación, de resultados, a la espera de un nuevo esquema de aseguramiento de la calidad, que si bien ha sido anunciado reiteradamente no comienza aun a discutirse en el Congreso” (CINDA, 2016, p. 225).

En esta misma línea de ideas, para Cancino y Schmal (2014), la acreditación de las universidades en Chile ha constituido un proceso paulatino, que alcanzó un importante desarrollo en 2003. Ellos señalaron que del total de las universidades chilenas, el 73% de las instituciones acreditaron en el 2010; el 17% no cumplieron con este aspecto; el 2% de las instituciones estaban en proceso; y, el 8% de las universidades no se presentaron a esta instancia por no cumplir con sus requisitos legales. Regularmente el éxito en la acreditación institucional se vincula a la cantidad de años de acreditación que se otorga a una universidad. En este sentido, habría que considerar la confiabilidad en los procesos que la acreditación implica.

Zapata y Clasing (2016) realizaron una investigación que aborda la confiabilidad de las decisiones de acreditación de los programas de educación, en un ámbito donde coexisten universidades públicas y privadas chilenas. Los resultados de este estudio muestran que el sistema “no parece haber logrado mecanismos para aunar un foco, criterios y calidad en la evaluación de un modo consistente y transversal” (p.121). El estudio sugirió problemas importantes en cuanto a la consistencia y diferencias en los procesos realizados entre las agencias de acreditación. El sistema de acreditación llevado a cabo por instituciones privadas

en casi 10 años inclina a considerar que el número de programas acreditados no ha crecido de manera importante.

A partir de lo dicho aquí se podría considerar que la acreditación en las IES tiende a concebirse como un fin, y no como un medio para el mejoramiento de la calidad. De ahí que las instituciones estén inmersas en un mundo cambiante, en constante transformación, enfrentado diversas problemáticas tanto en su interior como al exterior. Mejor, ellas podrían orientarse en la construcción y reconstrucción de significados que hagan sentido en sus contextos, sin perder de vista el panorama internacional y los retos que suponen las innovaciones educativas.

En México, en las dos últimas décadas, han considerado a la evaluación y la acreditación de Programas Académicos (PA) como los dos principales mecanismos de regulación del Sistema de Educación Superior (SES). Derivado de esta consideración, al hacer un análisis de los resultados obtenidos a la fecha, se pueden percibir avances indiscutibles logrados en muy poco tiempo (Mendoza Rojas, 2003).

Acerca del mismo asunto, los autores Aréchiga y Llereda (2004) establecieron que el SES se encuentra en un intenso proceso de cambio, en el que aún no alcanza a satisfacer las demandas de los estudiantes universitarios y la calidad de los programas académicos es dispar. Aunque -aseguraban estos expertos- el curso de acción es claro. Esta afirmación se pudo confirmar años más tarde con los datos proporcionados por Rubio Oca (2007), los cuales revelan que en el periodo comprendido del 2001 al 2007, COPAES reconoció a 23 Organismos Acreditadores (OA) no gubernamentales y estos acreditaron, hasta agosto del 2007, 1322 programas educativos de los niveles de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciaturas. De esos programas, 950 pertenecían a instituciones de educación pública y 372 a instituciones de educación privada. El mismo análisis aquí citado indica que estarían en proceso de evaluación por parte de COPAES, seis OA para llevar a cabo la acreditación de los programas académicos de educación física, matemáticas, humanidades, artes y enseñanza del inglés.

Otras áreas de oportunidad que se puede aprovechar con el sistema de evaluación y acreditación de los PA son los que plantea Hernández Mondragón (2006), sobre los Círculos Académicos de Calidad, como una ventaja de las evaluaciones externas y la acreditación.

La concepción y prácticas de evaluación están permitiendo transitar, de un esfuerzo institucional aislado, hacia el establecimiento de estructuras de interrelación cognitivas que ofrecen la posibilidad de incursionar en esquemas de trabajo colaborativo que puede generar nuevos aprendizajes a nivel institucional, local, regional, nacional e internacional. (p. 60)

El planteamiento del pasaje arriba citado predecía que los círculos académicos se moverían hacia trabajos colaborativos que no solamente pretenderían apoyar a los programas académicos acreditados, sino el logro de traspasar fronteras y para desarrollarse en círculos académicos internacionales.

El trabajo que presenta Santos López (2007) sobre la percepción de los académicos de tres Universidades del Noroeste de México y los factores de cambio de los procesos de evaluación y acreditación establecidos en la educación superior, da como resultado que, en la opinión de los profesores, los cambios en las IES “proviene del deseo de las propias instituciones de aparecer con grados de reconocimiento y acreditación por parte de Organismos Externos” (p. 20). En este estudio se recoge una opinión docente similar a lo anteriormente dicho: que las IES en México les mueve más la búsqueda del prestigio y el reconocimiento nacional más que el aseguramiento de la calidad de la educación superior (Barrón Tirado y Díaz Barriga, 2008).

Barrón Tirado y Díaz Barriga (2008) reconocerían una “mayor eficiencia de los organismos acreditadores, pues” -en las palabras de estos autores- “en cuatro años han concedido la acreditación a 902 programas” (p.147). En este dato se ve el incremento de PA acreditados y la participación que las IES en México tendrían en ese momento para integrarse al sistema de evaluación y acreditación de sus programas académicos.

Eventualmente, se tendría evidencia de los cambios logrados en México, la relación de los estatus de las IES con las distinciones en reputación y prestigio social, basados en la calidad avalada por grupos externos de expertos, y que de alguna manera sirve para atraer la inversión considerable de recursos humanos y materiales, según lo demuestran algunas investigaciones recientes. En ellas se puede encontrar que la evaluación externa y la acreditación de la educación superior logra superar inercias, inconformidades y obstáculos diversos y ha permitido cambios importantes en la planeación institucional, en el diseño de

planes y de programas académicos, en el incremento de inversión en infraestructura, movilidad estudiantil y mejora de la gestión universitaria de las IES (Del Castillo, 2004; Díaz Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008; Buendía Espinosa, 2011; de la Garza Aguilar, 2013).

Por su parte, Salas Durazo (2013) y Elizondo et al., (2014) establecieron que la inclusión de los organismos acreditadores ha transformado la práctica docente y administrativa en las IES; y ha permitido el uso de herramientas de planeación y gestión para sistematizar los procesos de evaluación y acreditación de los PA. Arroyo et al. (2017) también enfatizan el reforzamiento de los procesos de evaluación y acreditación, indicando lo siguiente: “La calidad no sólo se evalúa por el ámbito académico sino también por la calidad en los procesos de apoyo y de servicios” (p. 72). Como información complementaria, que puede ser de alguna utilidad al lector, comentamos que a partir de la investigación recién citada, se diseñó un Software llamado SISCE que fue un sistema de apoyo para la gestión de la información.

Pons Bonals (2016) presentó un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Chiapas, donde indicó los beneficios de la evaluación y acreditación de los Programas Académicos de Posgrado, los cuales fueron: la asignación de recursos, becas e incentivos a nivel nacional e internacional y la rendición de cuentas. En el Programa Sectorial de Educación de Chiapas 2013-2018 estos referentes se utilizaron para promover la formación de recursos humanos de alto nivel; y, a dos años del inicio del programa en el 2016, el número de programas registrados en el padrón de Consultas del CONACYT ascendió de 13, a 30 programas académicos reconocidos por PNPC.

Algunas Universidades vieron en el pasado a la evaluación y acreditación como una oportunidad de crecimiento y con una visión y perspectiva más amplia, y no solamente como rendición de cuentas, como lo mencionaron las autoras Rodríguez-Bulnes, Vences-Esparza y Flores-Alanís (2016). En el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) cuya visión al 2020 fue situarse como una universidad de clase mundial y como una universidad socialmente responsable. Inicialmente, en 2010 no contaban con programas educativos acreditados internacionalmente. Para el 2015, esta universidad ya contaba con 32 PA acreditados internacionalmente. Su crecimiento fue paulatino, entre 5 y 7 PA por año. Sólo en el 2015 se concretó el trabajo con 12 PA. Se puede inferir, a partir de esta

información, que la UANL planeo una estrategia de crecimiento gradual que le permitiera lograr sus metas a largo plazo.

Por otro lado, hay autores cuyas investigaciones van dirigidas hacia los actores educativos de las IES, como es el caso de Márquez y Zeballos (2017) que realizó en la Universidad Autónoma de Tamaulipas el estudio donde los resultados de las investigaciones determinaron que la percepción de los directivos, profesorado y estudiantes sobre la acreditación era que ésta “contribuyo parcialmente a la mejora de la calidad de las carreras acreditadas que ofrece la institución” (p. 16). Para Fernández Fassnacht (2017), quien fue director general del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en lo que ha contribuido la evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad educativa, es “al ordenamiento de procesos sustantivos”, agregando que éstos “lograron una política de rendición de cuentas” (p. 189). De acuerdo a lo expresado por los actores educativos y la postura el exdirector del IPN, se puede comentar que la mayoría de las IES no ha desarrollado organismos de gestión del aseguramiento de calidad que logren impactar sobre los procesos de evaluación y acreditación de los programas académicos, pues se orientan más a la rendición de cuentas y al prestigio social, que, hacia la mejora de la calidad educativa de sus PE, que debería ser el objetivo principal de las IES.

En la misma línea de ideas, o sea, la política de rendición de cuentas, el estudio de Jiménez Moreno (2019), realizado del 2008 al 2015, sobre la evaluación y acreditación en las 34 Universidades Públicas Estatales (UPES) de México, uno de los resultados obtenidos más destacables es que, citamos, se “han incrementado el número de programas acreditados; una tercera parte de las UPES (11 de ellas) incrementaron en siete años más del 100% de sus programas acreditados por organismos de COPAES [sic]” (p. 66). En esta investigación se puede observar que el proceso de evaluación y acreditación de los programas académicos en las dos terceras partes de las UPES fue más lento, por tanto, no todas las universidades trabajan al mismo ritmo, ya sea por situaciones políticas, económicas, o por diferencias en su gestión.

Otro estudio realizado sobre opinión de universitarios acerca de la percepción de la evaluación y acreditación en la calidad educativa es el que presentaron los autores Morales, Rosales y León (2018) Sus resultados, a partir de una muestra de 171 alumnos, reveló lo

siguiente: el 91.2% indicaron que conocen el proceso de acreditación; el 60,2% de los alumnos afirmó que estos procesos han mejorado y han tenido un impacto en la organización; en términos académicos, el 73,1 % de los estudiantes consideró que el proceso de acreditación mejoro en el sentido que se cumpliera formalmente con el plan de estudios y los objetivos generales de cada materia.

Dentro de los estudios e investigaciones que se han realizado sobre el tema de la evaluación y acreditación a los PA de las Instituciones de Educación Superior, son pocas las que van dirigidas a la percepción y satisfacción laboral de docentes e investigadores en México. Dentro de éstas se encuentra la que presentaron los autores González, López y Trujillo (2020), quienes tuvieron como objetivo “conocer la relación existente entre la certificación de calidad educativa evaluada por organismos acreditadores y la satisfacción labores [sic] de docentes e investigadores de una institución de educación superior (IES)” (p.21). Los resultados indicaron que la satisfacción laboral se situó en un rango medio en los siguientes rubros: promoción, motivación, reconocimiento, actividades docentes e infraestructura y recursos para la docencia. Estos resultados pueden verse como áreas de oportunidad, en este caso, para la institución en la que se completó la indagación.

En México, ya han transcurrido más de dos décadas de haberse instituido formalmente el sistema de evaluación y acreditación de los programas académicos en las IES públicas y privadas. Con lo encontrado en la presente revisión documental, se puede inferir que menos de la mitad de las IES a nivel nacional han acreditado al 100% de sus Programas Académicos, mientras que la otra parte está en vías de acreditamiento. Este es un cambio lento pero constante, en el que los logros y avances se están alcanzando, se está entrando en una cultura de la evaluación y la rendición de cuentas y se están rompiendo esquemas y resistencias al cambio. Asimismo, los actores educativos se van capacitando y actualizado en estos procesos, las IES van percibiendo las bondades de la evaluación y acreditación y en algunos casos van más allá del ámbito nacional para incursionar en las acreditaciones internacionales. A través de éstas últimas, es posible proyectar a los alumnos y docentes para intercambios académicos internacionales.

2.3.2 Problemáticas derivadas de la evaluación y acreditación de los Programas Académicos en las Instituciones de Educación Superior

El proceso de evaluación y acreditación de los programas educativos, como sucede con la implementación de todo sistema, implica ciertas repercusiones, retos, y, hasta problemas. En este apartado justamente se trata este asunto, gracias a la consulta de diferentes autores que han realizado investigaciones sobre el proceso de evaluación y acreditación de los programas educativos en las IES, Esta revisión se ocupa de lo acontecido a partir del año 2000, hasta la actualidad, en Europa, Estados Unidos de Norteamérica, América Latina y México.

El análisis de éstas cuatro regiones se realiza por separado, debido a las diferentes características sociopolíticas y educativas que presentan. Al final se hace un análisis general.

En Europa, similarmente a lo que sucede en las otras regiones, son fundamentales las decisiones sociopolíticas y educativas. En este caso, como ya sea mencionado anteriormente, la Declaración de Bolonia, en junio 1999, impulsó la construcción y el proceso de integración del EEES. Desde entonces se empieza a diseñar la normativa para mejorar la calidad docente, de investigación y de gestión, y, se establecen criterios que faciliten los procesos de evaluación, certificación y acreditación que regirán para todos los miembros del EEES. Para ello se consideró que Europa como colectivo, y los países que la integran, tienen una tradición de evaluación educativa a nivel educación superior. A este proceso se integraría la acreditación. Y, todo ello no se libró de ser objeto de escrutinio analítico y reflexivo de los expertos. A continuación, se menciona el trabajo de algunos de ellos.

GUNI (2007) realizó en 2006, a nivel mundial, un Estudio Delphi, donde recogió las opiniones de ministros, secretarios, subsecretarios, rectores y directores quienes laboraban en educación superior. indagó sobre la evaluación y acreditación de programas educativos y de Instituciones de Educación Superior, Dentro de los dos cuestionarios que se aplicaron, había un apartado que contenía algunos ítems relacionados con los problemas del proceso y la práctica de la acreditación. De las respuestas se retoman las que son consideradas por el autor como generales y para este estudio serán utilizadas como referente para los estudios posteriores que fueron realizando en Europa los diferentes investigadores.

En la información recabada se destaca que la evaluación y la acreditación de programas educativos y de instituciones de educación superior, son vistos como procesos complejos, con mucha documentación y muy burocratizados (GUNI, 2007; Lemaitre y Zenteno, 2012; Perales, Jornet y González-Such, 2014; Ibañez-López; Hernández-Pina y Monroy, 2020). Los procesos implicados suponen importantes cargas de trabajo, donde los profesores se ven rebasados por los compromisos académicos de gestión e institucionales, resultando en la desatención de las actividades de docencia e investigadoras propias de su figura académica (GUNI, 2007; Ibañez-López; Hernández-Pina y Monroy, 2020). La conexión entre la evaluación y acreditación y el financiamiento a las universidades puede ser un punto discriminatorio entre aquellas IES en crecimiento y las consolidadas; y por ello, debería corresponder un financiamiento equitativo para hacer frente a la falta de recursos humanos y materiales característico de esta diferencia (GUNI, 2007; Ibañez-López; Hernández-Pina y Monroy, 2020).

Con respecto a la relación de las IES con las agencias acreditadoras, GUNI (2007) indica que la evaluación y acreditación de los PE y de las IES son costosos. Agrega este autor que falta transparencia en el proceso de acreditación, que son rígidos los estándares y los indicadores utilizados, que el proceso es mecánico y formal, que es limitada la visión de los evaluadores sobre las IES, y que existe poca apertura de comunicación. GUNI (2007), Lemaitre y Zenteno (2012) y Perales, Jornet y González-Such (2014) coinciden en que en la práctica la concepción política de calidad de la docencia en la universidad puede interferir con la autonomía de ésta.

Los expertos en educación superior opinan que todavía la sociedad no está consciente de las virtudes y defectos de la evaluación y la acreditación, y que hay pocos estudios sobre el impacto de la evaluación y la acreditación sobre la calidad de las instituciones y de los programas (GUNI, 2007).

Murillo Torrecilla (2008) planteó lo siguiente sobre las problemáticas del estudio de la Evaluación Docente en España, mencionando que se está contribuyendo al desánimo y a tener una universidad cada día más alejada de lo que la sociedad necesita y exige:

No hay una imagen clara del peso de cada uno de los criterios que caracteriza a la excelencia académica; en la investigación se estimula los artículos científicos publicados en revistas extranjeras con ánimo de lucro; en lo

referente al acceso y promoción sigue prevaleciendo la influencias y los grupos de poder; no se impulsa a la mejora y el desarrollo profesional de los docentes. (p. 45).

Tomando en conjunto los resultados del análisis de la investigación reportada por Muñoz-Cantero y Pozo (2014), acerca del sistema de garantía de calidad, se puede encontrar que, los planes de estudio son condición obligada para el proceso de verificación y acreditación de los títulos (programas educativos). En su trabajo se sugiere que hay ciertas problemáticas como: el diseño de los nuevos planes de estudio que han sido definidos sobre la estructura y definición de materiales anteriores; que no se ha avanzado en la efectiva coordinación entre materias; que la comparación intra e interuniversitaria es inexistente así como lo es la cultura de *Benchmarking* (evaluación comparativa); que las autoridades máximas responsables no han apostado de lleno por una cultura de la evaluación ni por aprender nuevas metodologías y procesos de aprendizaje-enseñanza. Algunas universidades españolas asumieron que la adaptación al EEES sería a *coste cero*, lo que se tradujo en la negación a la contratación de nuevo profesorado o en la división de los grupos docentes acorde a la nueva metodología, así como en el cambio en la forma de gestionar dentro de las universidades.

Por su lado, Rodríguez Gómez (2018), haciendo un análisis sobre dos décadas del Proceso de Bolonia y los sistemas de gestión de calidad en las IES, menciona lo siguiente “aún está entre los pendientes el configurar un sistema de acreditación de alcance europeo que tenga repercusión en temas como el reconocimiento de certificados y competencias en el ámbito laboral” (p.12).

Recientemente, los investigadores Ibáñez-López, Hernández-Pina y Monroy (2020) han analizado “las facilidades y dificultades encontradas a la hora de realizar los procesos de evaluación y acreditación por parte del profesorado” (p. 137). El estudio identificó tres grandes problemáticas correspondientes a: la complejidad del modelo, en el caso del actual, requiere conocimiento y dominio, es decir, una capacitación de recursos humanos. Ellos también reportan como inconvenientes la escasez de recursos; y en lo tocante al profesorado, existe una tendencia a pensar que los docentes ya conocen y dominan todo lo que tiene que ver con evaluación y acreditación. Sin embargo, aclaran los expertos, el profesorado puede

no saber acerca de cómo se crea y se procesan los datos, que se recogen y analizan, ni los procesos de evaluación externa e interna. Aunado a esto, comentan, la certificación y acreditación son muy costosos en cuanto a tiempo y esfuerzo. Por último, se reporta que la ausencia de la participación del profesorado debido a los inexistentes estímulos proporcionados para la realización de sus tareas que necesitan de mayor esfuerzo y mayor demanda de implicación.

Se reportan a continuación los problemas más destacados en América Latina, en torno a la evaluación y acreditación. Mundialmente la calidad educativa es un tema trascendente, se menciona que es a finales de 1980 y en el transcurso de la siguiente década, es el momento en el que los gobiernos de los países en América Latina comenzaron a interesarse formalmente por la calidad educativa en el nivel superior (Claverie, González, Pérez, 2008; Herrera, Aguilar, 2009, en Martínez, et al., 2017); y, también se señala la preocupación por la rendición de cuentas en torno al ejercicio del gasto público asignado a las IES. Habría que mencionar que la década de los años ochenta del siglo pasado se caracterizó por “la restricción del gasto público, abundan las experiencias que pretendieron el efecto de la creciente expansión de la matrícula en la calidad de la educación superior” (Herrera y Aguilar, 2009, p. 29). Un Estado Evaluador estaba centrado en regular el crecimiento y disminuir el gasto, la baja calidad en las IES se ubicaba en el incremento de la matrícula.

En la década de los noventa se crean diversos organismos para la evaluación de la educación superior en diversos países, entre ellos Colombia, Argentina, México. En el año 2000 se crean agencias privadas, tanto a nivel nacional como internacional, en América Latina y el Caribe (Delgado y González, 2018).

Si bien, se ha avanzado en la calidad educativa en las IES en lo relativo a la evaluación y la acreditación, en la creación de agencias y en el aumento del interés por la garantía de los procesos educativos ante organismos externos, también se debe reconocer la existencia de diversas problemáticas, relacionadas con el tema de la evaluación y acreditación, que se ubican en diversos rubros.

De acuerdo con Herrera y Aguilar (2009), en todas las regiones del mundo, no sólo en América Latina, es fundamental considerar que, si se desea abordar el tema de la calidad con seriedad, debe haber un estricto seguimiento de los criterios académicos que se aplican.

Hallak y Poisson (2006) y Pires Lemaitre (2018) (citados en Cárdenas Denham, 2012) mencionaron que la ausencia de controles en los procesos de acreditación promueve formas de simulación y fraude. Por ejemplo, el pago de sobornos, el ajuste de condiciones institucionales, ausencia de transparencia en indicadores y criterios, la evasión de la obligación de la acreditación con respecto a las franquicias, la emisión de títulos falsos y el establecimiento de fines de lucro por parte de los acreditadores.

Por su parte, Chiroleu (2011) comentó tres siguientes problemáticas. Primera, ampliar la cobertura sin reducir las necesidades sociales ni la plena integración a la educación superior; segunda, desarrollar procesos de evaluación institucional sin mejorar la calidad de los aprendizajes y enfatizar la formación de profesionales por encima del compromiso; y, por último, la responsabilidad universitaria.

Desde otro punto de vista, los autores Martínez et al. (2017), señalaron que referentes de carácter administrativo, precisando problemáticas que es necesario considerar con la finalidad de mejorar los procesos académicos en forma continua. Éstas redundan en la formación de profesionales que puedan afrontar los retos actuales y futuros de la sociedad, la ciencia, la tecnología y las organizaciones, algo que difícilmente ocurre en las universidades acreditadas.

Los autores Martínez et al. (2017) recién mencionados, acotan las diferentes problemáticas que enfrenta la educación superior en América Latina en los procesos de acreditación de la calidad, en la orientación que, aunque necesaria, es insuficiente por sí sola, si se piensa acerca del reto de generar que las prácticas educativas se transformen para impactar en la investigación, la tecnología y para resolver los problemas sociales. Cada problemática se ubicó en una categoría de análisis, a saber:

- Problemas con respecto a la metodología y modelo general de la acreditación.
- Problemas de la acreditación por la simulación en los procesos.
- Problemas de la acreditación por el incremento del aparato burocrático en las IES.
- Problemas de la acreditación en torno al grado de participación de los miembros de la comunidad educativa de las IES.

- Problemas de la acreditación en torno a la credibilidad en los organismos externos
- Problemas de la acreditación en torno a la aplicación del currículo por competencias en las IES.
- Problemas de la acreditación en torno a la finalidad de las IES (pp. 82-83)

Desde el punto de vista de la presente investigación, los autores señalaron que en lo general la acreditación se ha centrado en lo administrativo, se tiende a la simulación, se incrementa la burocratización, la ausencia de la participación de la comunidad educativa, la credibilidad en los organismos acreditadores, la ausencia de una visión compartida con respecto a la acreditación en el sentido de innovación y la transformación de personas y comunidades que consideran los desafíos de la sociedad del conocimiento.

Cabría mencionar otra problemática en la dimensión sociocultural. Martínez, López y Pacheco (2019), con base en una investigación documental cuyo sustento es una cartografía conceptual, recuperan la cita de Silas:

La visión que promueven las agencia y organismos acreditadores en América Latina no está acorde con los retos y características propias de los países de la región; por el contrario, emulan prácticas de acreditación de la calidad de otras naciones que presentan otros problemas y desafíos con un contexto muy distinto a los de las naciones latinoamericanas. (Silas, 2014, s/p, en Martínez et al., 2019, pp. 47-48)

La observación que hace Silas en 2014, sobre las agencias y organismos acreditadores que reproducen prácticas de acreditación de otras naciones con problemas y desafíos muy distintos a las naciones latinoamericanas, con la finalidad de homogenizar la calidad de educación con estas naciones, se presenta actualmente en algunas de estas agencias y organismos tanto estatales como las que componen asociaciones civiles sin finalidad de lucro.

Con respecto a la internacionalización, es importante mencionar aspectos problemáticos, ya que el tema está relacionado con la evaluación y acreditación. Algunos analistas “advierten de una creciente tensión entre los sistemas de ES y el proceso de internacionalización, debido en gran parte al ritmo de expansión de la educación

transnacional y a los problemas asociados de falta de transparencia y regulación” (Lemaitre y Zenteno, 2012, p.73).

Lemaitre y Zenteno (2012), con relación a los aspectos problemáticos mencionan:

a) regulación que abarca las diversas consecuencias legislativas, culturales y, lingüísticas, de los arreglos educativos de las instituciones que se asocian para este fin; (b) aseguramiento de la calidad, que apunta al cumplimiento de estándares de calidad tanto de los programas de estudios que se ofrecen, como de los grados que se otorgan mediante los arreglos colaborativos interinstitucionales correspondientes; (c) reconocimiento, que se refiere a aceptación legitimada de las calificaciones que se otorgan a través de los arreglos colaborativos. (p. 73)

Estos expertos plantearon estas tres problemáticas relacionadas con la internacionalización y la acreditación, donde vislumbraron que debiera haber arreglos colaborativos entre agencias y entre las interinstitucionales para cumplir los estándares de calidad de los programas de estudio. Sin embargo, no es así, pues todavía hay agencias u organismos acreditadores internacionales que imponen los criterios que deben cumplir las IES, sin tomar en cuenta los contextos y las problemáticas de éstas. Esta imposición se debe principalmente al reconocimiento y posicionamiento a ratings de nivel internacional.

Las Aportaciones que habría que considerar en la perspectiva del contexto social, político, económico, sociocultural en las IES, como un referente fundamental para ubicar su función social, sus sistemas educativos y sus mercados laborales, en una perspectiva holística.

La problemática en los países Colombia, Argentina, Chile y México, se describen a continuación.

En Colombia, mencionó Orozco Silva (2016) en el Informe Nacional de Colombia correspondiente a la Educación Superior en Iberoamérica 2016, que en los últimos años la política de calidad en la ES ha tomado como centro a los organismos y procesos de control de la calidad en la vía de exigir exámenes, esto es, requisitos a los estudiantes que concluyan la formación universitaria. Entre ellos se encuentra la acreditación de los programas de pregrado y posgrado institucional necesaria para acceder a créditos del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), “el cual es una entidad del Estado que promueve la Educación Superior a través del otorgamiento de créditos

educativos y su recaudo, con recursos propios o de terceros, a la población con menores posibilidades económicas y buen desempeño académico” (ICETEX, s/f, p.1). Con respecto al impacto de la calidad, el documento citado señala que la política de mejoramiento de la calidad “ha estado separada de la política de cobertura; lo que reduce ampliamente su eficacia. Con frecuencia, en el discurso, se habla de calidad para ocultar el ánimo e incremento de control” (Orozco Silva, 2016, p.30). En este Informe el instituto expresa:

Preocupa la autonomía responsable. Simultáneamente, preocupa la existencia de un número grande de instituciones y programas académicos que no son acreditables especialmente en las modalidades técnica y tecnológica; la escasa coordinación entre los organismos que coordinan los procesos de mejoramiento de calidad en el sector; la inexistencia de una política de estímulos a las instituciones en materia de mejoramiento de calidad y el riesgo que se tiene en la formulación de la política en proceso de conformación de convertir organismos como el CNA en un instrumento más de control que de fomento de calidad y de mejoramiento continuo de la educación superior en el país. (ICETEX, s.f. p.3)

En estos párrafos se percibe preocupación en el autor Orozco, y en ICETEX, porque no se estaba logrando en su momento la eficacia de los procesos de acreditación para el mejoramiento de la calidad de la educación, sino que, iría más al incremento del control del sistema de educación superior, que al fomento y mejoramiento de este, siendo más una problemática política y administrativa que académica. El Actual Consejo de Acreditación, se centra en cuidar las condiciones mínimas de calidad para los programas nuevos.

En Argentina, Chiroleu (2011) mencionó que pareciera que la educación superior aparece subordinada a otras demandas con respecto a la vida política y social, los procesos de evaluación institucional no logran un mejoramiento de la calidad. Lo antes mencionado se puede entender con esta cita textual del autor:

Si bien la retórica oficial da cuenta de la sustitución de la concepción de calidad propia de los 90, ligada a la búsqueda de eficiencia, para asociarla más con la idea de mejoramiento, el encuadre legal, los documentos y las pautas técnicas que permiten su aplicación siguen siendo las mismas que se gestaron promediando aquella década.

Dentro de la continuidad de estas políticas se inscribe el fracaso de la universidad para resolver algunos de sus problemas medulares: la ampliación de la cobertura sin generar un proceso inclusivo ni

reducción de las desigualdades sociales, el desarrollo ritual de procesos de evaluación institucional sin mejoramiento efectivo de la calidad y la opción por una formación profesionalista de los universitarios que la aleja de posturas más comprometida con la realidad social. (p. 635)

Por su parte, Guaglianone (2017) realizó un estudio sobre el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en las universidades argentinas a partir de un análisis documental, el cual comenta sus conclusiones de las problemáticas identificadas y las menciona de la siguiente manera:

Quedan cuestiones por definir respecto al desgaste de la acreditación constante, la participación de los actores universitarios, el financiamiento de la mejoras en los procesos de evaluación institucional, la mirada de los pares sobre la aplicación de los estándares, la conciencia del seguimiento como actividad permanente, la articulación al interior de las instituciones de ambos procesos y la diferenciación que está surgiendo entre las carreras de interés público que atraviesan la acreditación y las que no. (p. 123)

Se puede deducir de lo anterior que la autora señaló que en la evaluación institucional como la acreditación, casi 20 años después de los trabajos iniciales, surge la necesidad de rediscutir la revisión de los procesos de aseguramiento de la calidad, para dar cabida a la consideración de las tendencias internacionales; y, el formato de agencia, en el sentido que se pueda adecuar a un incremento mayor que demanda los procesos de calidad y las políticas universitarias para un entendimiento más a fondo de las características, y por lo tanto, de la organización de la universidad Argentina. Cabe mencionar al respecto, lo que Guaglianone (2017) expresa:

Se advierte que muchas políticas dirigidas a la Universidad se fundan en diagnósticos generales que no tienen en cuenta la particularidad de un sistema integrado por distintos tipos de instituciones. Esta situación ha impedido reconocer las diversas culturas organizacionales que orientan la práctica de los actores. Esta visión lineal y acotada ha imposibilitado observar la complejidad de las instituciones redundando en reformas educativa formales que ponen en duda la efectividad de los procesos de la calidad. (p. 124)

Esto sugiere revisar el tema de aseguramiento de la calidad en el entorno de la comprensión de las características organizacionales de la Universidad Argentina.

En Chile, en el Informe Nacional que presenta Zapata y Tejeda (2016) expresan problemas importantes. En sus referencias estos autores citan a la OECD (2009, 2013). Ellos resaltaron que si bien el sistema de acreditación está diseñado para mejorar la calidad, el vínculo directo con el financiamiento público y la falta de mecanismos de control en la base, estos temas desvían la atención del propósito del sistema; el sistema carece de licencias adecuadas, procesos flexibles para responder a la diversidad del sistema y controles adecuados sobre los conflictos de intereses. Así mismo, señalan que el sistema de acreditación en el 2012 y los años que siguieron éste entró en crisis debido a denuncias de casos de corrupción “en los que estuvieron involucrados algunos miembros de la CNA, autoridades, organizadores y dueños de instituciones de educación superior” (Zapata y Tejeda, 2016, p. 34). Se anunció una reforma por el ejecutivo que tendría por objetivo cambios con respecto al sistema de acreditación, sin embargo, no se conocen en específico.

En el 2018, se introdujo en Chile una reforma radical al sistema de acreditación de la educación superior, a partir de la Ley 21.021, que se centra en los conflictos de interés y en la obligatoriedad de la acreditación institucional. Como lo menciona Barroilhet (2019) “la nueva acreditación sigue haciendo diferencias oficiales entre instituciones y, sin declararlo abiertamente, enfatizando su naturaleza de herramienta de control y supervisión externa” (p. 70). En este esquema pareciera que la acreditación institucional se ocupa solamente de asegurar condiciones mínimas de calidad.

Para cerrar el tema de América Latina, cabe referirnos a Chiroleu (2011), quien, con relación a los procesos de evaluación y acreditación, plantea que no se trata de eliminarlos, sino de realizar un análisis desapasionado de sus logros y áreas grises le permite explotar su potencial, reducir sus limitaciones y, lo más importante, orientarlo hacia un proceso efectivo de mejora de la calidad.

Cabe mencionar que los países que se analizaron son solamente una parte de las naciones que integran América Latina, por tanto, no se trató de generalizar las problemáticas. Dado el número de países latinoamericanos, sería muy extensa la revisión y análisis por cada uno de los países, el cual no es el objetivo de este apartado, sino de la identificación de lo que acontece en algunas naciones, para tener referente que indiquen los beneficios, alcances y problemáticas que surgen de la integración de los procesos de evaluación y acreditación de

los programas educativos en las IES. Hay que considerar, por tanto, que cada uno de los países que conforman Latinoamérica, tienen diferentes problemas en lo político, económico, social, cultural y académico.

En lo que concierne a México, al revisar las diferentes investigaciones se ha encontrado que cada autor planteó algunas problemáticas en el proceso de la evaluación y acreditación de PE en las IES. Esta revisión de la bibliografía y de los artículos de investigación publicados, se realizó tomando en consideración que fue a partir del año 2000 cuando se creó el COPAES, y, a partir de esa fecha se iniciaron los procesos de evaluación y acreditación a los programas educativos en las IES.

Mendoza Rojas (2003) identificó las siguientes problemáticas en el país en cuestión: una escasa articulación de los resultados de la evaluación con la toma de decisiones. Acosta Ochoa (2014) plantea esta misma problemática para la UACH, en donde “la evaluación no ha modificado la estructura organizacional, pues los resultados no son considerados para la toma de decisiones por los encargados de la gestión” (p. 155). Otro de los puntos que menciona el primer autor citado es la “falta de consenso en todas las comunidades académicas sobre los mecanismos establecidos y la poca vinculación entre los procesos de evaluación y acreditación” (Mendoza Rojas, 2003, p. 14). Además, señala que, para algunos actores educativos dentro de las IES, la evaluación y la acreditación afecta la autonomía de éstas (Mendoza Rojas, 2003 y Del Castillo, 2004).

Por su parte, Santos López (2007), después del análisis de los resultados de su estudio, estableció como problemática que no se introducen modelos de planeación y evaluación en los que se privilegie el trabajo y la participación de los profesores y los actores universitarios. Así mismo, Hernández Mondragón (2006) planteó las duras críticas a las que se someten las IES por parte de los sectores productivos y sociales, los que colocan a la evaluación y acreditación como mecanismos para el aseguramiento de la calidad educativa y que éstas se puede conocer como rendición de cuentas. También menciona que las evaluaciones y acreditaciones traen consigo malestar y tensión entre las instituciones de educación superior ya que acentúan los problemas de diferencias y distanciamientos entre éstas. Además, menciona Salas Durazo (2013) que la rendición de cuentas implica que el establecimiento de un concepto de calidad por parte de los organismos acreditadores generó un vacío conceptual

que condujo a que los actores educativos disminuyan la calidad en el cumplimiento de metas e indicadores institucionales.

Indica Acosta Ochoa (2014) que la percepción de los profesores y alumnos es que la evaluación y acreditación va más dirigida a la obtención de recursos, que, a garantizar la calidad educativa, y encuentran una relativa o nula asociación entre evaluación y mejoramiento de la calidad educativa, además una profunda desconfianza acerca de los intereses de las instancias u organismos acreditadores, que las consideran como organismos con fines de lucro más que agrupaciones centradas en la búsqueda de la calidad. Otra de las percepciones por los actores educativos e investigadores es que el proceso de evaluación y acreditación de los PE en las IES entran en una correspondencia biunívoca entre el burocrático y disciplinario, e intensifican la burocratización, la simulación, la imitación y la coercitividad (del Castillo, 2004; Acosta Ochoa, 2014).

Además de la simulación, está la alta burocratización en las universidades y su impacto negativo en la gestión institucional, como lo mencionan los diferentes autores (Buendía Espinoza, 2011; 2013; Pineda-Olvera, Lara-Barrón y Godínez-Rodríguez, 2015; Pons Bonals, 2016). Por su lado, en CINDA (2016) se indicó que tiene claro que para México han surgido procesos de creación de una cultura de simulación, que persisten problemas estructurales, brechas entre programas educativos acreditados, resistencias a los cambios en la práctica académica y falta de innovación docente. Se propone encontrar y promover un nuevo modelo de certificación basado en resultados e indicadores de tercera generación. Además, en México no se regularon los organismos internacionales de certificación hasta 2016. Por lo tanto, es recomendable reglamentar la acreditación internacional y a las agencias y organismos acreditadores.

Manifiesta Fernández Fassnach (2017) que los indicadores utilizados para la evaluación y acreditación de los Programas Educativos de las IES, para calificar la calidad educativa, “no miden en realidad la calidad de la educación sino las condiciones necesarias para los procesos educativos” (p. 190). Para los autores Morales, Rosales y León (2018) los procesos de evaluación y acreditación no están teniendo un efecto directo en los promedios de los alumnos, ya que estos, en su mayoría, tienen buenas calificaciones pese a que el

desempeño del docente en su planeación didáctica es insuficiente, y ésta no influye en el aprovechamiento de los alumnos.

Por su parte, Ramírez López (2016) planteó que “las evaluaciones y acreditaciones están impuestas desde un marco nacional, dejando de lado las características propias de cada IES y PE” (p. 135). Esto implica que “la modificación de la función social originaria de cada Institución educativa otorga una función social asignada, construida por agentes externos con intereses políticos e ideológicos propios, que no tienen que ver con las metas y objetivos planteados por cada IES” (p.137).

La investigación realizada por los autores González, López y Trujillo (2020) sobre la satisfacción laboral después del proceso de evaluación y acreditación de los programas educativos en donde ellos están insertos, revela resultados bajos o nulos en los siguientes puntos: promoción, motivación, reconocimiento, el apoyo a las actividades docentes, la infraestructura y recursos necesarios para la docencia.

Enfatizan los autores Zarza-Meza et al (2021), en sus conclusiones sobre la acreditación de programas educativos en el área de las ciencias biológicas, los siguientes problemas para integrar cuerpos académicos consolidados: sus integrantes deben de contar con doctorado y ser de tiempo completo, y no existe apoyo para efectuar lo anterior, ya que la contratación de personal de tiempo completo es escasa. Otro punto que también señalan con respecto a la emergencia sanitaria por COVID-19 “los programas acreditados de calidad pueden intervenir en la contingencia efectuando las pruebas del COVID-19 (PCR) y no hay coordinación ni por parte de la Secretaría de Salud ni de la SEP” (p. 102).

Una vez terminada la revisión de los diferentes artículos sobre el tema de evaluación y acreditación de los programas educativos en las IES de las regiones de la Unión Europea, Estados Unidos de Norteamérica y América Latina, y en especial de México, en estas dos últimas décadas; el análisis de este estudio refleja dos aspectos: las ventajas de la evaluación y acreditación y por otro lado las desventajas y los problemas que resultaron durante su implementación.

En lo referente a las ventajas se puede mencionar que la mayoría de los autores están de acuerdo en que se garantiza la calidad de la educación, el reconocimiento social, y que se debe apoyar la rendición de cuentas y dar mayor posibilidad de acceder a fondos públicos

para los programas e instituciones, En menor medida, se habla de la necesidad que tienen algunas regiones de entrar en la cultura de la evaluación.

Como desventajas y problemas, las que más coinciden en las regiones estudiadas son la burocratización de los procesos, la simulación, los indicadores que no están contextualizados de acuerdo con las instituciones. Igualmente se comenta que en la mayoría de los países todavía falta la cultura de la evaluación, entre otros, se sugieren nuevos estudios para analizar si cada problemática que se presentó en este estudio buscó acciones que posibilitaron la superación.

También es importante hacer mención que en la revisión que se realizó, la mayoría de las investigaciones fueron situadas durante el proceso de evaluación y acreditación y de éstas muy pocas fueron dirigidas hacia los actores educativos (docentes, alumnos y egresados), muy pocas investigaciones se realizaron considerando el después de la evaluación y acreditación y a los actores educativos (docentes y egresados), dejando un campo abierto para conocer las consecuencias o implicaciones que se tienen después de la acreditación de los programas educativos para los actores educativos principalmente los docentes, alumnos y egresados.

2.4 Políticas y Estrategias Internacionales en Torno a la Evaluación y Acreditación de Programas Educativos

En este apartado, se describirá el contexto sociopolítico, así como las estrategias internacionales y nacionales en torno a la implementación del proceso de evaluación y acreditación de programas de educación superior, teniendo en cuenta las contribuciones y recomendaciones de las organizaciones mundiales. Aquí se describen las políticas y estrategias del sector educativo de cada región para implementar procesos de evaluación y acreditación de programas educativos para garantizar la calidad de la educación superior. En esta sección, el análisis considera solo tres regiones: la Unión Europea, Estados Unidos y América Latina. En esta última área, se pone más énfasis en las políticas y estrategias implementadas por México.

2.4.1 Organismos Internacionales

En este punto se revisará las aportaciones de los organismos internacionales que más inciden en la educación superior a nivel global como es la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

2.4.1.1 Unesco y la Evaluación y Acreditación en la Educación Superior

Fundada en 1945, su misión es “contribuir a la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural, siendo la educación uno de los principales medios para lograrlo” (UNESCO, 2011, p. 7). El marco normativo de su compromiso con el derecho a la educación consta de tres documentos fundamentales: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), cuyo artículo 26 expresa que “toda persona tiene derecho a la educación”; la Convención contra la Discriminación en la Educación (1960), ratificado por la Conferencia General de la UNESCO, proclama “no sólo prohibir toda discriminación en el campo de la educación, sino asegurar a todas las personas en ese campo” (UNESCO, 2011, p. 7); La Convención Sobre los Derechos del Niño (1989), establecidos en los artículos 28 y 29, que la enseñanza primaria debe ser *obligatoria y gratuita para todos* y que debe propiciar el desarrollo de las actitudes del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

Desde su creación, la UNESCO ha estado promoviendo la educación superior y la investigación (UNESCO, 1995). Los Estados Miembros de la UNESCO aprobaron una resolución en la 27ª sesión de la Conferencia General (1993) en la que invitaron al desarrollo de una “política general de la Organización que abarque todo el campo de la educación superior” (UNESCO, 1995, p. 3). Este documento sobre política de cambio y desarrollo en la educación superior presenta reflexiones que se refieren a las principales tendencias globales, a saber: expansión cuantitativa; diversificación; y restricciones financieras, y entre los desafíos “observados democratización, globalización, regionalización, una serie de procesos simultáneos y a veces contradictorios de polarización, marginación y fragmentación” (UNESCO, 1995, p. 7).

En respuesta a estas tendencias y desafíos, la UNESCO propone “tres criterios que determinan su jerarquía y su funcionamiento local, nacional e internacional, pertinencia,

calidad e internacionalización” (UNESCO, 1995, p. 8). Mirando hacia el futuro, aplicando la relevancia al contenido de los programas educativos (PE), la garantía de calidad de los PE y la internacionalización de los PE que se buscan actualmente en todo el mundo. Se refiere al hecho de que estos programas son reconocidos a nivel mundial, lo que brinda una oportunidad para que quienes tengan un título universitario en estos programas reconocidos, tengan la libertad de ejercer su profesión sin problemas.

En cuanto a los requisitos para una gestión y funcionamiento satisfactorios de las instituciones de educación superior, la UNESCO recomienda que el mantenimiento de buenas relaciones con el Estado y la sociedad se base en los principios de libertad académica y autonomía institucional (UNESCO, 1995).

Estos son principios por los que luchan todas las universidades en diferentes países del mundo. Además, el gobierno no debe tener influencia en el proceso educativo, lo cual no se ha logrado en algunos países.

El documento difundido por la UNESCO también destaca el gran problema que enfrentan las instituciones de educación superior a nivel nacional, estatal y municipal en cada país, a saber, la limitada financiación pública. que en la década de 1990 atravesó por una crisis mundial. En pleno siglo XXI esa crisis sigue estando presente, además de las tensiones con el Estado y la comunidad, teniendo en cuenta el aumento de casi 600% en la matrícula, en la mayoría de los países. Durante esa década, el documento *Política de Cambio y Desarrollo de la Educación Superior* planteó que las instituciones de educación superior federales o estatales debían mejorar su gestión y ser más eficaces y eficientes en el uso de los recursos (humanos, materiales y financieros), lo cual es una expresión responsable de la sociedad. (UNESCO, 1995). Esta práctica sigue vigente hoy y tiene mayor efectividad en el uso de recursos, evaluación y rendición de cuentas.

El arriba citado documento se refiere a la actualización de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, para lo cual es necesario establecer planes de mejora en el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de la investigación; lo que en muchos casos no se ha logrado. La investigación es un nodo en el documento, que identifica la actividad como "no sólo una de las principales funciones de la educación superior, sino

también un requisito previo para su importancia social y calidad científica" (UNESCO, 1995, p. 9).

Para la UNESCO y sus asociados, la calidad, la evaluación y la mejora de la calidad se han convertido en un tema fundamental en el campo de la educación superior, ya que la satisfacción de las necesidades de la sociedad y sus expectativas dependen de los actores educativos, los programas actualizados y la infraestructura (UNESCO, 1995). De acuerdo con estos propósitos, se realiza la *Conferencia Mundial del Siglo XXI sobre Educación Superior. Visión y Acción* (1998), bajo los auspicios de la UNESCO, con la participación de 182 países y más de 4.000 representantes, así como responsables de la enseñanza y la educación superior, actores educativos (estudiantes, docentes, investigadores y gestores), parlamentarios, representantes de organizaciones intergubernamentales, organizaciones no gubernamentales, de todos los sectores de la sociedad, el mundo económico, organizaciones laborales, organizaciones financieras, organizaciones editoriales, etc., para debatir sobre cuestiones relativas a la educación superior y ponerse de acuerdo en que tipo de educación superior se requeriría para el siglo XXI (UNESCO, 1998). Los textos de la Declaración Universal y el Marco para la Acción Prioritaria proporcionan la base, los principios y la dirección.

Del mismo modo, Federico Mayor, director general de la UNESCO de 1987 a 1999, en el documento *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*, expresa: “la educación superior del siglo XXI deberá inscribirse decididamente en el proyecto global de educación permanente para todos” (UNESCO, 1998, p. 8). En este sentido, la educación superior debe cambiar, flexibilizarse, diversificarse en sus instituciones, estructuras, investigaciones, modos y formas de organizar la investigación, dominados por las nuevas tecnologías de la información. El autor también establece la importancia de “la garantía y el respeto de la autonomía institucional y de la libertad académica por parte del Estado y de la sociedad, se reafirma como condición indispensable para que la educación superior pueda cumplir sus misiones” (UNESCO, 1998, p. 5). En la sección introductoria del trabajo presentado en la reunión, se expresa lo siguiente:

Estas iniciativas tienen sus bases en el principio de que la educación superior debe ser accesible a todos por igual en función del mérito de conformidad con el Artículo 26.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Como convinieron todos los participantes en la conferencia, es inaceptable toda discriminación en el acceso a la educación superior por motivos de raza, sexo, lengua o religión, distinción económicas, culturales o sociales o discapacidad físicas. (UNESCO, 1998, P. 7)

También, Federico Mayor menciona la importancia de la investigación, que se debe fomentar en todas las disciplinas como instrumento para el progreso del saber y con un método de interdisciplinariedad, transdisciplinariedad e innovación (UNESCO, 1998, P. 8).

La Relatora General, la Sra. Suzy Halimi, plantea que “la necesidad de desarrollar una cultura de la evaluación es inseparable de la noción de calidad, que a su vez está íntegramente vinculada a una democratización efectiva del sistema de educación superior” (UNESCO, 1998, p. 14).

En el mismo orden de ideas, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, en su apartado de misiones y funciones de la ES, en el Artículo 6° Orientación a largo plazo. Fundada en la pertinencia menciona en el inciso “a”, lo siguiente:

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Ello requiere normas éticas imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. (UNESCO, 1998, p.24)

Al respecto del tema de este artículo, se puede decir que son pocas las instituciones a nivel mundial que han logrado cubrir al 100% de los requerimientos que propone a 24 años de la Declaración Mundial. Así mismo, es importante mencionar también el artículo 10 de la Declaración, que lleva como título *El Personal y los Estudiantes, principales protagonistas de la educación superior*, mismo que a la letra dice, en el inciso “a”, lo siguiente:

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se debería establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse, sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativa, y no hacer, únicamente pozos de ciencia. (UNESCO, 1998, p. 26)

En México, el artículo 10 de la Declaratoria Mundial, está lejos de cumplirse, y si bien se han tomado medidas para lograr cambios, todavía hay docentes que utilizan la metodología tradicional, es decir, la educación bancaria.

El artículo 11 habla de la evaluación de la calidad, del mismo texto arriba referido, en el inciso “a” dice lo siguiente:

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad. Una Autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, [certificación y acreditación], en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. (UNESCO, 1998, p. 27)

Se puede mencionar de este artículo, que se circunscribe a un momento decisivo para una reflexión y análisis integral sobre la pertinencia del proceso de evaluación y acreditación para el ingreso a las instituciones de educación superior e instituciones públicas y los intentos de internacionalización de los programas a nivel global.

Previo a la Conferencia Mundial de Educación Superior, en el marco de la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, se ubica el estudio intitulado *Declaración sobre Educación Superior “La Educación Superior en América Latina y el Caribe”*. La Habana, Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996, documento completado en 1998 para su presentación a la Conferencia Mundial. Entre sus objetivos específicos en el punto 2.6, se señalan los siguientes:

Lograr la creación de una cultura de la evaluación del desempeño que, a través de diferentes estrategias que van desde la autoevaluación y autorregulación hasta la acreditación estatal, permitan a los sistemas e instituciones alcanzar sus objetivos fundamentales y afianzar la autonomía responsable. (UNESCO, 1998, p. 54)

En este punto se puede observar que la investigación realizada en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias de Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, ha planteado la necesidad de evaluar la cultura y ganar

reconocimiento. Su propuesta de programa educativo fue llevada a la Conferencia Mundial y ahí hizo eco, y se reflejó en su Artículo 11.

Finalmente, se revisa un estudio realizado por UNESCO-IESALC, titulado *La Garantía de Calidad y los Criterios de Acreditación en la Educación Superior. Perspectivas Internacionales*; un estudio diseñado para apoyar el proceso de maduración de las instituciones en términos de calidad de la educación superior, enfocándose principalmente en el proceso de acreditación de instituciones y programas educativos. Aunque, este documento también identifica temas clave que acompañan el proceso de acreditación. En él se realiza un análisis comparativo internacional de los organismos nacionales de acreditación, estudiando las últimas tendencias y desafíos en la política de garantía de calidad (GC) en la educación superior (UNESCO-IESALC, 2020).

Casi todos los países del mundo cuentan con organismos de acreditación, y en algunos casos dos organismos de acreditación, como los Estados Unidos de América. Además de crear organizaciones profesionales para cada disciplina, los organismos de acreditación pueden brindar mayor independencia y apoyo especializado.

2.4.1.2 OCDE y la Educación Superior

Se observa en la afirmación de Maldonado que inicialmente, la creación de la OCDE respondía a la necesidad de organizar la región europea, después de la Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, ésta expandió su control más allá de las fronteras continentales llegando a toda América. En palabras de Maldonado (2000):

El origen de la Institución fue la llamada Organización Europea de Cooperación Económica, cuyo propósito central fue la construcción de las economías europeas en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. En 1961 – en común acuerdo con Canadá y Estados Unidos – y apoyados en gran medida por el Plan Marshall, se decide transformar el organismo en lo que actualmente se conoce como la OCDE (Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico). (p. 58)

La OCDE (2021) afirma en su sitio web oficial que "es una organización internacional cuya misión es diseñar mejores políticas para una vida mejor". Y que, su "objetivo es promover que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas." (párr. 1). Asimismo, Maldonado (2000) argumenta que la OCDE "entre

sus propósitos destaca la preocupación por el crecimiento económico – de los miembros y no miembros-, al igual que la expansión de los negocios mundiales y multilaterales” (p. 58).

En el mismo artículo, el autor menciona que “la OCDE no otorga financiamiento para el desarrollo de ningún proyecto” (pág. 58). Maldonado destaca algunos de los mayores puntos de interés de la OCDE en la educación superior: la transición entre la educación y el empleo, el abordaje de la educación media superior a partir del conocimiento real, válido y cualitativo y la reducción del uso de los recursos económicos. Por su parte, la OCDE determina que:

Indicadores de la OCDE es la fuente autorizada de información sobre el estado de la educación alrededor del mundo. Proporciona información sobre la estructura, financiamiento y desempeño de los sistemas educativos en los [37] países miembros de la OCDE y en los países asociados. (OCDE, 2021, p. 1)

En el pasaje arriba citado se observa el control que quiere adjudicarse sobre los países miembros, no solamente en las áreas políticas-económicas, sino también, en el área de la educación, imponiéndose a otros organismos internacionales.

La OCDE incluye en sus funciones y actividades el desarrollo de proyectos, programas, estudios sobre economía, política e investigación educativa. Un ejemplo de ello es el estudio de 2007 titulado *Educación Superior y Regiones: Globalmente competitivas, localmente comprometida*. En él se realizaron extensas revisiones de 14 regiones pertenecientes a 12 países, y, fue considerado en éste, el compromiso regional de la educación superior con la enseñanza, la investigación y el servicio comunitario.

Cabe señalar que, México se unió a la organización en mayo de 1994, a tres décadas de su fundación; y, en el mismo año la organización realizó una serie de estudios sobre política de ES. Algunos de los expertos produjeron tres documentos importantes para el análisis del caso mexicano: *Estudio de la Política Nacional de Ciencia y Tecnología; Reseña de las Políticas de Educación Superior en México. Reporte de los examinadores externos y; Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación, México Educación Superior* (Latapi, 1996; Maldonado, 2000; Alcántara, 2006).

Vale la pena mencionar que la primera evaluación que se realizó en la nación mexicana fue el Estudio de Política Nacional de Ciencia y Tecnología, mismo que se dividió

en dos partes. La primera, fue un diagnóstico amplio del sistema de educación secundaria y superior por parte del Secretaría de Educación Pública (SEP). La segunda, es la evaluación del diagnóstico anterior por parte de un panel de expertos de la OCDE (Alcántara, 2006). En la sección de evaluación de diagnóstico, se identificaron cinco áreas clave: flexibilidad, relevancia, calidad, personas y recursos financieros. Se hicieron recomendaciones para cada una de ellas. Aquí se mencionan algunos de ellas (Alcántara, 2006, pp. 29-30):

- Incrementar el número de las formaciones profesionales y técnicas en el nivel medio superior.
- Prever el aumento de la matrícula de nivel superior, controlado mediante exámenes de la calidad al ingreso y a la salida.
- Desarrollar prioritariamente los Institutos y Universidades Tecnológicas.
- Estimular a las Instituciones a efectuar trabajos para las empresas.
- Respaldar las acciones del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).
- Mantener la política de evaluación de las IES.
- Aumentar la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios.
- Revisar la estructura de la SEP, creando subsecretarías para la educación media superior y otra para las IES.

El segundo estudio sobre políticas Nacionales de ES que preparó la OCDE para México, fue elaborado tanto por expertos mexicanos como internacionales. Cabe mencionar que algunos ejes y políticas derivadas de este estudio impactaron sobre la educación superior a nivel nacional. A continuación, se mencionan aquellas a las que, a juicio de Maldonado (2000, p.59), destacan:

- Calidad educativa (evaluación, acreditación, certificación)
- Financiamiento de la educación (diversificación de fuentes, distribución racional de recursos).
- Equidad educativa

- Pertinencia y educación
- Prioridades cuantitativas de la educación (atención a la demanda, desarrollo de instituciones y universidades tecnológicas, incremento de posgrados).
- Diferenciación y flexibilidad de los conjuntos educativos.
- Perfeccionamiento del personal (establecimiento de políticas nacionales para el desarrollo docente, evaluación del sistema, estímulos salariales).

El tercer estudio de la OCDE sobre el tema aquí tratado, realizado a solicitud del gobierno mexicano, es una revisión de la ES en México. Éste se divide en cinco capítulos con las siguientes secciones: el capítulo 1 describe el tratamiento de las características contextuales, el capítulo 2 describe el sistema educativo del nivel de educación postobligatoria. Los capítulos 3 y 4 constituyen un diagnóstico y el capítulo 5 contiene las recomendaciones correspondientes (Latapi, 1996).

Hay una serie de observaciones sobre el diagnóstico de Latapi (1996) y las recomendaciones que se hacen, basadas en esta revisión de educación: Primero, es un enfoque que se preocupa demasiado por los problemas internos del sistema educativo y rara vez menciona los problemas internos del sistema educativo. Existe una escasa información de la demanda a las características de la realidad del mercado de trabajo y del contexto social.

Segundo, una concepción bastante limitada del papel social de la empresa social.

Tercero, se atiende a la modernidad y la globalización económica, sin tener en cuenta los severos efectos de las crisis financieras de 1982 y 1994.

Otra investigación reciente de la OCDE en el país es *La educación superior en México. Resultados y correlaciones del mercado laboral*. En 2019, el diagnóstico mencionado realizó 26 recomendaciones, de las cuales se comentarán aquí las que son más relevantes para este trabajo. En primer lugar, se menciona el fortalecimiento de la calidad de la ES. La recomendación en sí, es fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad para ayudar a garantizar que el desarrollo de los estudiantes sea relevante para el mercado laboral, conocimientos y habilidades. El segundo punto de esta recomendación es asegurar que la

acreditación de los cursos tenga en cuenta el *Marco Nacional de Cualificaciones* (OCDE, 2019).

Convendría, asegura el documento antes citado, cerciorarse de que los mecanismos de aseguramiento de la calidad incluyan estándares relacionados con el mercado laboral y vínculos con los agentes sociales. El primer punto de la propuesta menciona que la pertinencia al mercado laboral y la vinculación con los agentes sociales deben ser criterios para el proceso de certificación de programas (OCDE, 2019). Un criterio más es la garantía de la provisión de programas educativos diversos, ya que se sugiere apoyar la provisión de programas interdisciplinarios. El único punto relevante es que se propone eliminar las barreras para la acreditación de programas interdisciplinarios y programas de certificación profesional para los graduados (OCDE, 2019).

El último criterio que analizamos fue una referencia para fomentar prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje en la ES, de las cuales, en la Recomendación 11, se encuentra la promoción de la internacionalización de los programas y apoyar la movilidad de los estudiantes y el personal (OCDE, 2019).

Finalmente, en el informe realizado por la OCDE en 2021, titulado *Panorama de la Educación 2020 en México*, orientado al estudio de la *formación profesional en el nivel medio superior*, se muestra que, en ese rubro, México está por debajo del promedio de los países de la OCDE. En cuanto a la ES, el informe menciona que en 2019 "el 24 % de las personas de 25 a 34 años tenían un grado de educación superior en México, en comparación con el promedio de 45 % en todos los países de la OCDE" (p. 3). Se observa, por tanto, que hay avances, pero falta que la nación mexicana logre en el futuro alcanzar el promedio general de los países pertenecientes a la OCDE, que duplica los resultados obtenidos en México, a la fecha reportada.

De la misma forma, el Indicador de *educados y con posibilidades de ingresar al mercado laboral*, para México, se encuentra que el 81% de los egresados tienen acceso al mercado laboral, mientras que el promedio de los egresados de países de la OCDE que tienen acceso al mercado laboral es del 85%. En cuanto a *Inversión*, el indicador menciona que "México invierte US \$6,586 por estudiante, que es US \$9,741 menos que el promedio de la OCDE" (OCDE, 2021, p. 7). Y, finaliza el estudio señalando que la inversión en educación

básica, secundaria y superior, como parte del producto interno bruto (PIB) en 2017 es de 4,4%, por lo que queda 0,5% por debajo de la media de la OCDE.

2.4.2 Las políticas y estrategias gubernamentales en la Unión Europea, Estados Unidos, América Latina y México

En esta sección se revisan las políticas y estrategias de educación superior adoptadas en la UE, EE. UU., América Latina y México.

2.4.2.1 La Unión Europea y las Políticas Educativas en Educación Superior

Los esfuerzos para lograr la unificación europea han existido a lo largo de la historia, desde la Segunda Guerra Mundial, y los esfuerzos para lograr la unificación entre las naciones por medios pacíficos comenzaron a materializarse, sólo económicamente, a través del Tratado de París (1951) y Roma (1957), el cual dio origen a la formación de la Comunidad Económica Europea, actualmente conocida como Unión Europea (UE). En su acta fundacional no se hace mención a la educación, sólo a la *Formación Profesional*, que se recoge en el artículo 128 del Tratado.

En materia educativa, se han presentado una serie de cuestiones jurídicas, de las que se critica lo siguiente: la materia educativa no tiene potestad comunitaria y las iniciativas propuestas sólo se interpretan como cooperación. Por otra parte, el Consejo es el máximo órgano legislativo y ejecutivo de la comunidad, aunque no tiene facultad para tomar decisiones que afecten al sistema educativo nacional, Es la reunión del Consejo de Ministros de Educación dentro del Consejo, la que tiene fórmulas para decidir sobre cuestiones educativas, las cuales deben ser votadas por unanimidad (Egido Gálvez, 2015; Saraiva, 2016).

La mayoría de las medidas que se toman, adquieren la forma de resoluciones, que son fórmulas legislativas de menor nivel, que se traducen en recomendaciones que no necesitan ser seguidas. El *Reglamento* es la forma máxima, pero nunca se usa. La *Directiva*, está constituida por aplicaciones exigibles pero flexibles, y solo se ha usado en una ocasión, relacionada con la educación de los hijos de inmigrantes, caso publicado en el Diario Oficial

de la Comunidad Europea de 25 de julio de 1977, en la Directiva del Consejo 77/486/CEE, en su artículo 1, que se lee:

La presente Directiva se aplicará a los hijos sujetos a la escolaridad obligatoria, tal como venga determinada por la legislación del Estado de acogida, que estén a cargo de todo trabajador nacional de otro Estado miembro, que resida en el territorio del Estado miembro en el que dicho nacional ejerza o haya ejercido una actividad por cuenta ajena. (Consejo de las Comunidades Europeas, 25/07/77, p.139)

Para comprender el proceso político de la educación, nos remitimos cronológicamente a las acciones en materia educativa anteriores a la Declaración de Bolonia, que son las siguientes según Saraiva (2016, pp. 134-135):

- Resolución del Consejo de Ministros de Educación, 1971
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), 1975
- Primer Programa de Acción en Materia de Educación, 1976
- Creación del Comité de Educación, primer órgano administrativo comunitario destinado a la educación, 1976
- Creación de la Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad europea (EURYDICE), 1980
- Creación de la Red NARIC (Centros Nacionales de Información sobre Reconocimientos Académicos), 1984
- Programa de Acción PETRA, para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (87/569/CEE), 1987
- Programa de Acción para fomentar la innovación en el sector de la formación profesional como resultado de los cambios tecnológicos en la Comunidad Europea (EUROTECNET), 1989
- Programa de Acción FORCE, 1990
- Se crea la Fundación Europea de Formación Profesional, 1990
- Programa Juventud con Europa, 1983/88/90/91

- Programa COMETT [cooperación entre la Universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías], 1986/88/94
- Programa ARION, 1987
- Programa DELTA [Acción comunitaria en el campo de las tecnologías de la educación, desarrollo del aprendizaje en Europa a través del progreso tecnológico, 88/417/CEE], 1988
- Programa LINGUA [promoción cualitativa y cuantitativa de las nueve lenguas oficiales y de las dos lenguas nacionales no oficiales de la Comunidad Europea enseñadas o aprendidas en calidad de lengua extranjera], 1989
- Programa ERASMU [Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios], 1989
- Programa TEMPUS [El programa promueve la cooperación multilateral entre instituciones, autoridades y organizaciones de educación superior, centrándose en la modernización de la educación superior], 1990
- Tratado de Maastricht, 1992 (la Educación como Derecho Primario)
- Libro Verde sobre la Dimensión Europea de la Educación, 1993
- Programa Leonardo Da Vinci [promover proyectos que mejoraran la calidad y la innovación en la formación profesional en Europa], 1994 y LEONARDO II (2000/2006)
- Programa Sócrates, 1995. Segunda Fase, 2000/06.
- Programa Juventud [fomentar el desarrollo de intercambios de jóvenes y la formación de animadores socioeducativos], 1995.

Los procesos de evaluación y acreditación, y certificación de las instituciones de educación superior y programas educativos de la Unión Europea se originaron en la década de 1990, comenzando con la *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior* del 25 de mayo de 1998, mismo al que más tarde se le llamó *Declaración de la Sorbona*. Este documento fue suscrito por Claude Allégre, ministro de

educación, investigación y tecnología de Francia; Jürgen Rüttgers, ministro de educación, ciencia, investigación y tecnología de Alemania; Tessa Blackstone, ministra de educación superior del Reino Unido; Luigi Berlinguer, ministro de instrucción pública, universidad e investigación de Italia, son los cuatro países de mayor población del continente. En el texto mencionado se destaca la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, que señala la movilidad de los ciudadanos, la empleabilidad y los procesos socioeconómicos de la región y, llama a otros estados miembros de la UE a sumarse a la iniciativa (Michavilla y Zamorano, 2006; Rodríguez Gómez, 2018).

Otros escritos importantes son, la *Magna Carta de las Universidades* (MCU), firmada originalmente por 388 por rectores de universidades europeas el 18 de septiembre de 1988, para conmemorar el 900 aniversario de la Universidad de Bolonia. La libertad académica y la autonomía institucional fungieron como guías para el buen gobierno y la autocomprensión en las universidades. El texto aquí comentado fue revisado en 2018 por un grupo multinacional con el objetivo de tener en cuenta el contexto cambiante de las universidades y el entorno en el que operan, y las actualizaciones que han realizado desde 1988 hasta el presente. El nuevo MCU 2020 fue escrito por los profesores Narend Bajinath, Patrick Deane, Marta Lozada, Chanita Rukspollmuang, el Dr. Sijbolt Noorda (presidente), la Sra. Eva Egon-Polak, la Sra. Tamires Gomes Sampaio y Francesco Ubertini, con Divide Lock en la función de secretario del grupo (Observatorio Universitario de la Carta Magna, 2020).

Los principios fundamentales sobre los que se basa MCU 2020 establecidos en 1998, no fueron eliminados, sino que se trató de abordar los desafíos y preocupaciones contemporáneos, entre las que se encuentran las siguientes:

- El Primer principio declarado fue el de Independencia: La investigación y la enseñanza deben ser intelectual y moralmente independientes de toda influencia política o interés económico.
- El Segundo Principio es que la enseñanza y la investigación deben ser inseparables, vinculando a los estudiantes en la búsqueda del conocimiento y mayor entendimiento.

- El tercer Principio identificó a la universidad como un espacio para la investigación y al debate libre, distinguida por su apertura al diálogo y el rechazo a la intolerancia. (Carta Magna Universitatum, 2020, párr. 1)

Otro documento importante para revisar es el *Convenio sobre el Reconocimiento de Cualificaciones de Educación Superior en la Región Europea*, desarrollado y ratificado por el Consejo de Europa y la UNESCO y adoptado por los representantes de los países en la conferencia de Lisboa en abril de 1997 (Rodríguez Gómez, 2018). El escrito en cuestión menciona que el derecho a la educación es un derecho humano; y que la educación superior, decisiva para la adquisición y el avance del conocimiento, debe desempeñar un papel en la promoción de la paz. También, se afirma en el texto que hay una gran diversidad de sistemas educativos en la región europea, y que se espera que todos los residentes de cada estado y estudiantes de cada institución educativa se beneficien de las oportunidades educativas (Comisión Europea, 2015).

También, el 24 de septiembre de 1998, se firma una recomendación del Consejo de la Unión Europea, centrada en la implementación de la cooperación para mejorar la calidad de la educación superior, cuyo nodo es el reconocimiento de la acreditación de programas educativos (Rodríguez Gómez, 2018)

Hubo una respuesta especial a la llamada de los ministros en la Conferencia de París de 1999 y, con el apoyo de la primera reunión plenaria interministerial del Consejo de las Regiones de Europa, se dio una aceptación especial de las recomendaciones y diferentes acuerdos de la Declaración de Sorbona, de la cual, 29 países participantes han redactado la Declaración de Bolonia, misma que actualmente cuenta con 45 miembros (Micchavila y Zamorano, 2006; Rodríguez Gómez, 2018).

La Declaración de Bolonia (DB) se basa en las propuestas de la Declaración de Sorbona del 25 de mayo de 1998, que enfatiza: la importancia de la universidad en el desarrollo de la cultura europea, en la construcción del espacio europeo de educación superior, la movilidad de los ciudadanos; su ocupación y desarrollo del continente (DB, 1999). Se plantearon los siguientes objetivos en la DB:

- La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad.
- La adopción de un sistema basado esencialmente en dos Ciclos Principales.
- El establecimiento de un Sistema de Créditos como medio de promover la movilidad de estudiantes.
- La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior.

En mayo de 2001, se llevó a cabo en la ciudad de Praga la primera reunión interministerial de seguimiento del Acuerdo de Bolonia para monitorear el progreso del proceso y tomar decisiones de implementación. Además, se incluyeron tres países adicionales, con objetivos iniciales aprobados y tres nuevos objetivos agregados: encabezar la educación superior; segundo, alentar a las instituciones y organizaciones estudiantiles a participar en el proceso; y tercero, mejorar la presencia internacional de la educación superior europea. Asimismo, se validó la importancia de los sistemas de aseguramiento de la calidad para promover la comparabilidad en la educación superior europea y se acordó que la Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA siglas en inglés) y los organismos nacionales que evalúan los estándares de calidad del EEES existentes deberían contribuir a establecer una referencia común para la evaluación y acreditación de la calidad (Michavilla y Zamorano, 2006).

En septiembre de 2003, se celebró en Berlín una cumbre de ministros europeos responsables de la educación superior. El tema central de esta reunión fue el aseguramiento de la calidad y se acordó que el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad debería incluir:

- a) La definición de las responsabilidades de los organismos e Instituciones involucrados.
- b) La evaluación de programas o instituciones.
- c) Un sistema de acreditación y certificación.
- d) La cooperación internacional mediante el desarrollo de redes específicas.

- e) La ENQA a través de sus miembros y en cooperación con la Asociación Europea de Universidades (EUA); Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE) y Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa (ESIB) desarrollen un conjunto de normas, procedimientos y directrices sobre la garantía de la calidad. Los temas centrales del proceso son: acreditación y aseguramiento de la calidad; reconocimiento y uso de créditos; desarrollo de titulaciones conjuntas; dimensiones sociales del DB; participación de los estudiantes y aprendizaje permanente (Michavilla y Zamorano, 2006; Rodríguez Gómez, 2018).

El 17 de julio de 2002, el Consejo de la Unión Europea, junto con el Parlamento Europeo, siguiendo la trayectoria del DB, publicó una propuesta para desarrollar un plan para mejorar la calidad de la educación superior, que incluye:

Maestrías de la Unión Europea, Becas, asociaciones con centros de enseñanza superior de terceros países, mejora de la capacidad de atracción de la enseñanza superior europea y medidas de apoyo. Para la internacionalización se consideraban acciones para la acreditación, el reconocimiento de créditos, el reconocimiento de las cualificaciones europeas en el extranjero y el reconocimiento mutuo de las cualificaciones con terceros países. (Rodríguez Gómez, 2018, p. 9)

En mayo de 2005, en la Cumbre Interministerial en Bergen, se destacó la importancia de interrelacionar los sistemas de educación superior y de investigación científica y tecnológica a través de la promoción del doctorado, fortaleciendo la dimensión social del PB, y enfatizando la cohesión social, la empleabilidad, la productividad y la cohesión. También se comentó positivamente que la mayoría de los países involucrados en el proceso ya contaban con sistemas de aseguramiento de la calidad, siguiendo las recomendaciones hechas en Berlín, en 2003 (Michavilla y Zamora, 2006; Rodríguez Gómez, 2018).

La siguiente reunión interministerial, celebrada en Londres en 2007, destacó una mayor flexibilidad curricular para estimular la movilización estudiantil en los Estados Unidos, al tiempo que señaló los desafíos de sustentar la dinámica del cambio, así como la existencia de restricciones financieras y regulatorias. En cuanto a la implementación del

sistema de tres ciclos, se presentaron desafíos para mejorar la capacidad académica y laboral de cada ciclo y proyecto. En cuanto al tema del reconocimiento, se mencionó que todos los países involucrados en el proceso deben ratificar las convenciones del Consejo de Europa y la UNESCO sobre el reconocimiento de calificaciones y habilidades (Rodríguez Gómez, 2018).

En Lovaina (2009) y Budapest (2010), durante las reuniones interministeriales se evaluaron los logros y se reconocieron las resistencias y limitaciones en los procesos implementados hasta el momento. Para Bucarest (2012) decidieron realizar una evaluación integral del progreso en la implementación del PB, la que debería incluir una evaluación para cada país.

Para dar seguimiento al acuerdo de 2012 en tiempo y forma, se publicó, posteriormente, el *Informe de Implementación del Proceso de Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior en 2015*, el que presentaba la implementación del PB en 47 países del EEES, brindando información cuantitativa y cualitativa de la ES, particularmente sobre todos los aspectos de la reforma. El informe fue elaborado conjuntamente por EURYDICE, EUROSTAT y EUROSTUDENT para la Conferencia Ministerial celebrada en Ereván en mayo de 2015 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015; Rodríguez Gómez, 2018).

En mayo de 2018 se presentó un segundo informe sobre la educación superior europea; el *Informe de Implementación del Proceso de Bolonia*, en preparación para la Conferencia Ministerial Europea en París en mayo de 2018. Participaron, muy cercanamente, el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG), y la EUROSTAT; en colaboración, EUROSTUDENT y EURYLICE, la Asociación Europea de Universidades, la Unión Europea de Estudiantes y el Registro Europeo de Garantía de Calidad de la Educación Superior. Este informe proporciona una descripción completa y detallada del progreso del EEES desde la conferencia de Ereván de 2015. En el escrito se menciona que ese no era un momento de cambio radical; e identifica tres compromisos clave en apoyo del EEES: la aplicación de la estructura de titulación de tres ciclos, el reconocimiento de títulos y la garantía de calidad

En lo referente a la estructura de grado de tres ciclos, este documento asegura que se estaría mejorando, y que la mayoría de los países habrían hecho las reformas necesarias, en

el modelo dominante en Europa que es el actual sistema de grado de tres ciclos, en el que todavía hay diferencias significativas. En toda la estructura de títulos del EEES, aproximadamente la mitad de todos los países del EEES ofrecen cursos de educación superior de ciclo corto, y también cursos más allá de la estructura de títulos de tres ciclos.

En cuanto al reconocimiento de la elegibilidad, gran parte del acuerdo de reconocimiento de Lisboa a nivel nacional se ha establecido en todo el EEES. Sin embargo, aún queda trabajo por hacer en el reconocimiento de personas refugiadas, desplazadas y personas en situaciones similares.

Finalmente, con el desarrollo dinámico de la educación superior europea, los requisitos para que las instituciones de ES formulen y publiquen estrategias de garantía de calidad e informes de evaluación son cada vez más claros. La garantía externa de calidad la verifican principalmente instituciones independientes que trabajan con las normas y directrices para la garantía europea de la calidad (ESG). Pero, algunos países aún deben tomar medidas para garantizar la plena participación de los estudiantes en todos los procesos de garantía de calidad, pues hay que tener en cuenta que las instituciones de ES de varios países se limitan a utilizar organismos nacionales de garantía de calidad para cumplir con sus obligaciones de garantía de calidad externa. Estando en esta situación. Las naciones no deben beneficiarse del trabajo de otras instituciones europeas adecuadas y registradas en EQAR (Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, EURYDICE, 2018).

2.4.2.2. EE. UU. y las políticas para la acreditación de las IES

En los Estados Unidos, la evaluación y la certificación se remontan a más de dos siglos. En el siglo XIX, surgió la preocupación y protección de los servicios de salud, seguridad e interés públicos. El siglo XIX vio el establecimiento de la primera agencia regional centrada en los estándares educativos y los procedimientos de admisión. En ese mismo momento histórico, se necesitaron desarrollar políticas para la transferencia de créditos y equivalencia de títulos entre diferentes instituciones de educación superior en los Estados Unidos y la definición de estándares nacionales (Eaton, 2007; 2015; Guzmán Martínez, 2017).

La Asociación Nacional de Escuelas de Negocios Acreditadas se estableció en los Estados Unidos en 1912, más tarde conocida como la Comisión de Acreditación de Colegios y Escuelas Independientes (ACICS). Posteriormente, en 1918, se estableció el Consejo Estadounidense de Educación (ACF) a nivel nacional, centrado en educación estandarizada, eficiencia máxima y la reducción de la duplicación en el proceso de certificación (Eaton, 2006).

Después de la Segunda Guerra Mundial, los programas y organismos profesionales se expandieron rápidamente para formar el Consejo Nacional de Acreditación (NCA) y el Consejo Nacional de Agencias de Acreditación Regionales (NRCAA), este último que en 1965 cambió de nombre a Federación de Consejos Regionales de Acreditación para la Educación Superior (FRACHE). Las agencias acreditadoras están reguladas por el Congreso a través de la Ley de Educación Superior, que autoriza expresamente la administración y entrega de fondos federales a los estudiantes, a través del Departamento de Educación. En 1975, NCA y FRACHE establecieron conjuntamente el Consejo de Acreditación Postsecundaria (COPA), que en 1996 se convirtió en la actual Consejo de Acreditación de Educación Superior (CHEA); la agencia coordinadora más importante de los Estados Unidos, la cual regula la calidad de la educación a través de la acreditación. Esta agencia consta actualmente de 3.000 instituciones de educación superior y reconoce 60 organismos de acreditación para instituciones, programas y profesiones (Guzmán Martínez, 2017).

Guillén Vivas (2017), parafraseando a Berhhad, menciona que no existe un sistema de educación superior estadounidense en los EE. UU, pues afirma que las instituciones se acreditan por medio de agencias regionales, las cuales son entidades con diversas misiones, estructuras, escalas y enfoques educativos. La complejidad de la educación superior en América del Norte radica en entender que las instituciones educativas pueden ser públicas o privadas. Pueden o no estar certificadas, pues la acreditación no es obligatoria, y pueden otorgar títulos o no.

La estructura de acreditación esta descentralizada y complejizada en los Estados Unidos. Las agencias de acreditación son organizaciones privadas sin fines de lucro, organizadas por región, específicamente para este propósito. El gobierno federal confía en la acreditación como un medio para asegurar la calidad de una institución. Es importante señalar

que el Departamento de Educación de los EE. UU. no acredita instituciones o programas educativos, y no participa en el proceso de acreditación. Al Departamento de Educación le incumbe reconocer a las agencias y organismos acreditadores a las que el secretario de educación reconoce como autoridades profesionales confiables en cuanto a la calidad de la educación o capacitación proporcionadas por las IES; y, publica su lista de organismos e instituciones de acreditación a nivel nacional en su gaceta oficial (Departamento de Educación de los EE. UU., s.f.; Eaton, 2007; 2015; Guzmán Martínez, 2017).

En los EE. UU. los organismos de acreditación se dividen en cuatro categorías: a) Organismos Acreditadores Regionales, sin fin de lucro, que acreditan a las IES públicas y privadas, otorgan títulos de grado y pueden ser de dos y cuatro años; b) Organismos Acreditadores a nivel nacional que otorgan títulos relacionados con la fe, sin fines de lucro, acreditan instituciones religiosas reconocidas e instituciones regidas por la doctrina; c) Organismos Nacionales con la carreras, con fines de lucro, acredita instituciones orientadas a la carrera y de un solo propósito que otorgan títulos; d) Organismos Acreditadores de Programas, los cuales acreditan programas especiales, especializaciones, profesiones, escuelas y universidades independientes (Eaton, 2007; 2015).

Las instituciones de educación superior y programas educativos que solicitan la acreditación están obligadas a cumplir una serie de tareas en un período de hasta diez años, mismos que dan lugar a una serie de etapas o pasos:

- Autoevaluación o programa de evidencias sobre el desempeño institucional.
- Informe de pares que establece un juicio basado en el informe de la autoevaluación.
- Visita de constatación.
- Acreditado por un periodo determinado y se fija fecha para la reacreditación
- Acreditación condicional
- Se propone la acreditación hasta la solución de las medidas correctivas indicadas.
- Se deniega la acreditación.
- Evaluación externa periódica para verificar si mantiene o no la acreditación (Eaton, 2007; 2015).

2.4.2.3 América Latina y las políticas para la acreditación de los programas educativos y las IES

América Latina y el Caribe están “determinada[s] por su ubicación de exclusión en el marco de brechas y asimetrías en las que ocurre la división internacional de los conocimientos, de la innovación tecnológica y de la revolución de la ciencia y de sus aplicaciones” (Didriksson, 2008, p. 25). Esta situación hace que la innovación en su ámbito sociocultural sea limitada y no pueda satisfacer las necesidades sociales y económicas de la región.

En América Latina, en la década de 1980, se produjeron cambios políticos, sociales y económicos, lo que significó una orientación diferente del sistema educativo en la región, con procesos obstaculizados y un período de recesión económica, generando influencias en dicho sector, con aspiraciones de dominio -entre otras cosas-. Este período, conocido como las *Décadas Perdidas* en América Latina y el Caribe, se prolongó hasta finales del siglo XX. Los primeros años de la década de 2000 verán grandes cambios en las universidades públicas. Así, partiendo de un enfoque de necesidades sociales, se encuentran “los temas de evaluación y acreditación, al uso y manejo de la contracción financiera y a los programas de recursos extraordinarios condicionados a la competitividad, al cobro de colegiaturas y el incremento de los recursos propios, a la mercantilización y a la intervención de los organismos financieros internacionales” (Didriksson, 2008, p. 25).

Sumado a lo anterior, es necesario considerar la diversidad de tipos y niveles de instituciones educativas, es decir públicas y privadas, con carácter universitario, politécnicos, colegios técnicos y macro- universidades. Según Herrera y Aguilar (2009), estas últimas tienen cinco características: “alta atención a la demanda social; estructura compleja, ya que integra a todas las áreas de conocimiento y todos los niveles formativos (licenciatura, especialidad, maestría y doctorado); articulan todas las misiones universitarias; su financiamiento proviene principalmente del erario; y, resguardan el patrimonio histórico, cultural y natural” (p. 38).

Lemaitre (2018), en cuanto a la diversidad de la educación superior, afirma que es compleja, “en parte porque las distinciones tradicionales (público-privado, universitario-no universitario) han dejado de tener límites nítidos y más bien se han convertido en una gradiente que contempla diversos estadios en un continuo complejo” (p. 22). En la actualidad, las diversas dimensiones y aspectos de la inclusión están en constante aumento, derivadas de “las distintas trayectorias, misiones y estrategias de las instituciones; de sus formas de gobierno interno y modalidades de financiamiento; normativa legal que las rige; las ofertas cada vez más variadas de programas de estudio...de la muy diversa reputación y prestigio de las instituciones...” (CINDA, 2016, p.90). Lo anterior muestra sucintamente las complejidades enfrentadas por los sistemas educativos y la acreditación. Dadas las diferentes características de las instituciones educativas, los procesos de acreditación institucional y los programas educativos difieren, por ejemplo, en Chile “se organizó inicialmente la acreditación institucional y, a *posteriori* [cursivas del autor] la acreditación de carreras. Como se sabe dichos procesos no son excluyentes” (Espinoza y González, 2012, p. 101).

Como ejemplo de la complejidad de los sistemas de aseguramiento de la calidad, los diversos sistemas en algunos países de América Latina se caracterizan de la siguiente manera (CINDA,2016):

En Argentina existen dos organismos, el primero de ellos es el Consejo de Universidades vinculado con el Ministerio de Educación, para desarrollar programas y estándares para la acreditación de programas. El segundo es el Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que realizan las siguientes actividades.

- Hace evaluaciones externas voluntarias de universidades, adicionalmente realizadas a las evaluaciones institucionales, efectuadas al menos cada seis años.
- Concreta la evaluación obligatoria de carreras reguladas cuya implementación pueda perjudicar el interés público y poner en peligro directo la salud, la seguridad, los derechos, la propiedad o la educación de los residentes.
- Realiza acreditación periódica de especializaciones, maestrías y doctorados; convocatorias vinculantes de programas institucionales para nuevas universidades nacionales y provinciales.

- Dicta instrucciones para acciones de seguimiento a instituciones que hayan obtenido acreditación provisional
- Autoriza organismos privados de evaluación externa.

En Colombia, los organismos acreditadores son cinco.

- El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de Colombia (SACES), que fue creado para permitir a las instituciones de educación superior automatizar los trámites relacionados con el proceso de Registro Calificado y otros trámites de carácter institucional, tales como: reconocimiento de personería jurídica (personalidad Jurídica); y el análisis, la evaluación y la autorización de estudios de factibilidad para Instituciones de Educación Superior públicas.
- Para el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), las funciones de acreditación se clasifican de la siguiente manera: a) Acreditación Voluntaria de Programas de Pregrado de Alta Calidad; b) Acreditación Voluntaria de Instituciones de Alta Calidad; c). Acreditación Voluntaria de los Programas de Posgrado de alta calidad.
- La Comisión Nacional Intersectorial de aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) realiza las siguientes funciones: a). especifica criterios y evalúa el cumplimiento de los requisitos para la creación, transformación y redefinición de las instituciones de educación superior; b) especifica los criterios y evalúa el cumplimiento de los criterios básicos para la impartición de programas en instituciones de educación superior, c) realiza las demás funciones que le asigne el gobierno nacional.
- El Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES) es el encargado de administrar el examen nacional de calidad de la educación superior para los estudiantes del último semestre de pregrado.
- El Ministerio de Educación, coordina la implementación de las políticas educativas y emite certificados de acreditación.

Por último, en Chile, los organismos son tres.

- El Consejo Nacional de Educación (CNED) supervisa y otorga licencias a nuevas instituciones privadas.
- La Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Se está discutiendo actualmente un proyecto de reforma para reemplazar la CNA por un Consejo para la calidad, con funciones de modificar criterios y resoluciones, realizar evaluaciones externas y acreditación voluntaria a las IES. Mientras tanto, se ocupa de la acreditación obligatoria de programas de medicina y educación, y la autorización de agencias privadas de acreditación.
- El Ministerio de Educación (MINEDUC), requiere a las IES, con carácter obligatorio, de datos estadísticos para nutrir al Sistema Nacional de información sobre la educación Superior (SIES)

Siguiendo con la misma idea de la complejidad existente en el aseguramiento de la calidad, se considera lo planteado por Lemaitre (2018) quien encuentra desafíos en tres niveles. El primer nivel del aseguramiento de la calidad para impulsar la articulación y el reconocimiento de estudios; el segundo nivel de las instituciones por medio de estrategias que impulsen el reconocimiento de competencias adquiridas; y, el tercer nivel de políticas, que comprenden desde la revisión de la estructura de títulos y grados, la realización de cambios en el medio laboral y la actualización de las especializaciones y profesionalización de los trabajadores.

Actualmente, la región cuenta con redes e instituciones orientadas a mejorar la educación superior en las áreas de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad, La Red Nacional de Organismos de Acreditación se estableció en 2006. A través de la negociación de políticas públicas y la creación e implementación de proyectos conjuntos, en los que se buscaría “la integración y el desarrollo de la educación de toda la región MERCOSUR y países asociados” (MERCOSUR, s.f. párr. 3). Los Estados Parte del MERCOSUR son Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela. Cabe señalar que la República Boliviana se encuentra suspendida en este momento. Los Estados Asociados del

MERCOSUR son Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú y Surinam (MERCOSUR, 2018).

Gacel-Ávila (2018) afirma que el MERCOSUR fue creado con los siguientes objetivos: “integrar política y económicamente a los cuatro países suscriptores (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) con el fin de que trabajen por una mayor inserción competitiva mundial por medio de la ampliación de sus mercados internos y la modernización de sus economías nacionales” (p. 147). En cuanto a educación superior, el MERCOSUR “aprobó la creación del Sistema de Acreditación Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las Respectivas Titulaciones” (Herrera y Aguilar, 2009, p. 38).

El sistema ARCU-SUR es el resultado de un acuerdo entre los ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile, adoptado por el Consejo del Mercado Común del Mercado Común del Sur a través de la Decisión CMC 17/08 (SINAES, 2022, párr. 11). Espacio de concertación de políticas educativas, incluidos los países miembros y socios del MERCOSUR. El sistema es administrado por cada organismo nacional de acreditación afiliado a la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA) e incluye las siguientes titulaciones: Agronomía, Arquitectura, Enfermería, Ingeniería, Medicina Veterinaria, Odontología, Farmacia, Geología y Economía (SINAES, 2022). En 2014 se creó el Sistema Integrado de Movilidad del MERCOSUR (SIMERCOSUR), con la intención de mejorar, ampliar y clarificar las iniciativas de movilidad académica en educación en el marco del Sector Educación del MERCOSUR (SEM) (MERCOSUR, s.f.).

Los países de América Latina cuentan con redes e instituciones de aseguramiento de la calidad de la educación superior, como son: La Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), la cual “es una asociación que integra a 37 miembros representados por 30 agencias acreditadoras públicas o privadas con presencia en 20 países de Centroamérica, América Latina, El Caribe y Europa, y 7 organismos regionales e internacionales” (SINAES, 2022, párr. 10). La red realiza sus funciones de manera independiente, y con autonomía de la influencia estatal y gubernamental; y su objetivo es promover el aseguramiento de la calidad de la educación superior en los países miembros. Herrera y Aguilar (2009) menciona que la red ha venido trabajando para apoyar a los organismos de acreditación y calidad en países que se inician en el campo, pues “apoya

los procesos e intercambios tendientes a la articulación de una comunidad regional de aseguramiento de la calidad” (Lemaitre, 2018, p. 29).

El Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC-CINDA) fue creado para “promover e impulsar procesos asociados al aseguramiento de la calidad en la educación superior [...] ofrece servicios ligados a la acreditación internacional de instituciones, carreras y programas de estudio. Desarrolla también labores de consultoría, capacitación y apoyo técnico” (SINAES, 2022, párr. 18), en el ámbito de la gestión para el aseguramiento de la calidad.

El Centro Universitario de Desarrollo (CINDA) pertenece en parte a la RIACES y parte a la “Red Internacional de Agencias para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, INQAAHE (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education) ... siendo reconocido como agencia acreditadora de programas de educación superior en Perú” (SINAES, 2022, párr. 19), a partir de 2016.

La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) es “la red de Instituciones de Educación Superior más grande, antigua y consolidada de la región. Avalada por la UNESCO como organismo de asesoría y consulta, agrupa a más de 200 IES, tanto públicas como privadas” (SINAES, 2022, párr. 22). La red es la única en América Latina que mantiene una cobertura global, un motor clave del diálogo en la región. Actualmente, impulsa diferentes programas destinados a fortalecer a sus miembros, como el Espacio Común de Educación Superior en Línea, los Consejos de Evaluación y Acreditación Internacional, y el Programa de Movilidad Académica en Educación (PAME) (Gacel, 2018). Actualmente, en esta red se encuentran universidades e instituciones en el nivel de Educación Superior en seis regiones, las cuales son: Los Andes, Centroamérica, Caribe, Cono Sur, México y Brasil (SINAES, 2022).

El Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional (CEAI), “es un organismo colegiado impulsado por la UDUAL, especializado e independiente, conformado por representantes de instituciones de educación superior de las seis regiones de América Latina y el Caribe que establece la UDUAL” (SINAE, 2022, párrafo. 23). Se basa en un modelo de

evaluación contextualizado, sin fines de lucro, que trabaja de manera sistemática y permanente para la mejora de la educación superior,

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, realiza actividades para promover la cooperación en educación superior. Este instituto ha propiciado reuniones de consejos regionales latinoamericanos y caribeños y redes universitarias, y juega un papel de liderazgo en la organización de diferentes ediciones de conferencias regionales de educación. En cuanto a los organismos de aseguramiento de la calidad, es decir, de evaluación y acreditación, tienen...

...desde organismos estatales hasta agencias privadas, pasando por sistemas mixtos. Su acción permite a los mecanismos internos de las instituciones someter a discusión su propio análisis, y constituye una herramienta estratégica para el Estado. En efecto, un adecuado análisis de situación del sistema de educación superior, de sus instituciones y de los programas que ofrecen aporta al Estado la información necesaria para adoptar medidas, orientar partidas presupuestarias, establecer condiciones de acceso a la educación superior y avanzar hacia el logro de formación con equidad, de acuerdo con las necesidades de desarrollo de la población, con la transformación social y productiva de la sociedad y con el resguardo de los derechos. (Lemaitre, 2018, p. 38)

En este contexto, es importante mencionar que según Lane y Kinser (2016 referenciado por UNESCO-IESALC, 2020, p.21) los procesos de Garantía de Calidad (GC), pueden producir tres formas diferentes de productos, acreditación, evaluaciones o revisiones, y rankings. Cada uno de ellos surge de una distinta aproximación metodológica a la GC:

1. El modelo de acreditación de GC está diseñado para realizar una evaluación que aprueba o reprueba a la institución o a un programa en particular. Una decisión positiva significa que la institución puede continuar operando o que reconoce que ha cumplido con los criterios de calidad públicamente conocidos, con todos los privilegios que se haya ganado a través del proceso. Una decisión negativa representa típicamente una crisis existencial que conduce al cierre o cambios

dramáticos en el acceso a los estudiantes o la financiación, y ofrece indicaciones para superar los problemas detectados.

2. El modelo de evaluación de GC es más un proceso formativo, destinado a proporcionar información a la institución para su mejora. El objetivo en este caso es identificar las debilidades y asegurar que se corrijan rápidamente.
3. Los rankings son el tercer modelo de GC. Ya sea centrándose en las IES de un país determinado o realizando comparaciones internacionales Los rankings utilizan un conjunto relativamente sencillo de factores para ordenar las instituciones de mejor a peor. Aunque internacionalmente están dirigidos por entidades privadas, los rankings pueden, sin embargo, influir mucho en los responsables nacionales de las políticas públicas.

En conclusión, el documento IESALC UNESCO (2020) afirma que la introducción de prácticas de aseguramiento de la calidad ha tenido un impacto en la distribución del poder dentro de las universidades y ha fortalecido los valores extrínsecos (sociales y económicos) frente a los intrínsecos (académicos). Por otro lado, es necesario mencionar el tema de la internacionalización de la educación superior, ya que es parte intrínseca de la calidad. Gacel-Ávila (2018) menciona que la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998) enfatiza la internacionalización de la educación superior como un componente clave de su relevancia social actual, al tiempo que resalta que se requiere de más internacionalización y más contextualización.

La internacionalización de la educación superior es cada vez más importante. Comas Rodríguez (2019) atribuye este aumento de importancia a la mayor demanda de investigación para realizar en este nivel, lo que a su vez implica desafíos, en términos de calidad y equidad. El mismo autor sugiere que la movilidad puede convertirse en verificación de los créditos obtenidos en universidades fuera de América Latina. Esto está estrechamente relacionado con la calidad, no solo en la educación superior, sino también a nivel de posgrado. En cuanto a la educación superior, Comas Rodríguez menciona que ésta “puede ser la oportunidad para

las IES latinoamericanas y mexicanas de intercambiar conocimientos y no quedarse afuera de la escena regional y global; la movilidad tanto de estudiantes como de profesores-investigadores es un tema prioritario para este objetivo” (2019, p.166). El experto menciona la opción de acreditación por compatibilidad académica, la que permite un aprendizaje relevante y la creación de conocimiento, posibilitando que las universidades ofrezcan alternativas que les permitan contribuir a los problemas de la sociedad.

Asimismo, Comas Rodríguez afirma: "si un sistema educativo es de calidad, el mundo debe conocerlo y ser partícipe de su aseguramiento, su permanencia y su mejoramiento. Así, la internacionalización es el medio que permite a las IES tejer redes de conocimiento e investigación" (2019, p. 167). Para facilitar los diferentes procesos de construcción y difusión del conocimiento científico, el autor se refiere a contar con herramientas estratégicas, como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las redes sociales, que pueden actuar en diversos campos a nivel local, regional y global.

En cuanto al plan de organización de Argentina, se describe a continuación, su sistema de ES, mismo que desarrolla políticas para la internacionalización:

Argentina dispone de un ministerio que atiende todos los niveles de educación y que posee una Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), que, a su vez, define políticas claras de internacionalización y cooperación internacional a través del Programa de internacionalización de la Educación Superior y Cooperación internacional (PIESCI).

En las distintas acciones financiadas por el ministerio argentino, se observa la prioridad asignada a la cooperación con los países de ALC con especial énfasis en la Región del MERCOSUR. La SPU coordina la planeación de sus programas con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), organización que reúne a la totalidad de las universidades públicas argentinas, y que, junto con el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) conforman el Consejo de Universidades, presidido por el ministro de Educación de la Nación. En el seno del CIN, funciona la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (REDCIUN), la cual ha generado una interesante actividad de internacionalización. (Gacel-Ávila, 2018, pp. 153-154)

Con el fin de promover la educación internacional en la región, se han establecido diversas redes nacionales con diferentes características, estas redes son asociaciones

profesionales encargadas del campo de la internacionalización de la educación superior. Cabe destacar una iniciativa común de estas redes: la creación de la Red de Relaciones Internacionales de Instituciones de Educación Superior de América Latina y la Red del Caribe (RELARIES) (Gacel-Ávila, 2018). Entre otras conclusiones, sobre el tema de la internacionalización, la autora mencionó:

...que le falta al proceso de internacionalización de la región un carácter comprehensivo, integral y transversal: y la institucionalización de la dimensión internacional en el diseño de las políticas sobre currículo, docencia e investigación, en los procesos de planeación, evaluación, y en las políticas de desarrollo humano; mayor participación de parte de los diferentes actores institucionales; una redimensión de la función en el organigrama institucional, junto con un incremento del nivel de profesionalización de la coordinación y gestión de las actividades internacionales. (Gacel-Ávila, 2018, p. 163)

Como conclusión, Lemaitre (2018) llama la atención sobre el buen funcionamiento de los sistemas de aseguramiento y certificación de la calidad en la región, entre otros factores, mencionando referentes de política pública:

En el campo de las políticas públicas, uno de estos factores está asociado a los mecanismos de financiamiento, respecto de los cuales es esencial definir criterios claros de distribución de los recursos para financiar planes de mejora entre IES públicas y privadas, de modo de no asociar la acreditación con medidas interpretadas como discriminatorias. Es también necesario cautelar los efectos no previstos de la aplicación de incentivos, por cuanto la asociación entre acreditación y acceso a recursos o a otros beneficios puede distorsionar seriamente los procesos de AC y generar múltiples presiones sobre evaluadores y evaluados, limitando su capacidad para centrarse en los aspectos relevantes vinculados a la calidad. (pp. 44-45)

En el contexto educativo de este siglo se requiere un cambio orientado a la transformación, y en un contexto que exige una mirada interdisciplinaria, teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo humano y el compromiso social, para promover no solo la investigación básica sino también aplicada, lo que constituye un reto para plantearse propuestas innovadoras.

2.4.2.4 México y las políticas educativas para garantizar la calidad educativa

En México, el problema de la evaluación existe desde principios de la década de 1990, durante el sexenio de Carlos Salinas, cuando se impulsó la evaluación a través del Programa de Modernización de la Educación 1989-1994, destacando temas relacionados con tres ejes de la educación considerados como superiores: la evaluación de la calidad, conocida como objetivo principal, la diversificación de las fuentes de financiamiento y la vinculación del ámbito institucional y el sector productivo.

De gran importancia son los cinco lineamientos estratégicos mencionados en el punto programático 7.4: descentralización y regionalización; ampliar las áreas de concertación y funcionamiento de las instancias de coordinación; ampliar y simplificar los trámites de la administración pública en relación con la educación superior; optimizar el uso de los recursos disponibles y evaluar permanentemente los logros y procesos de la ES. Para el último punto se menciona que “es igualmente oportuno reforzar la evaluación y el desarrollo institucional planificado, ya que es necesario elevar la racionalidad y mejorar la eficacia y eficiencia de las acciones de nuestras instituciones” (SEP, 1990, p. 49).

La crítica que le realizan al programa y al sexenio Salinista es que tenía buenas intenciones el programa, pero la realidad en educación superior fue contraria, como señala el autor Villar Lever (2013) quien expresa su pensar de la siguiente manera “en México la cobertura ha evolucionado paso lento: después de un periodo de estancamiento durante el sexenio salinista” (p. 85). Se puede identificar constantemente la misma idea, el campo de la educación tiene grandes expectativas para la implementación de programas de modernización, pero sin ninguna modificación, sin ninguna mejora, e incluso, para algunos autores, se puede considerar que el nivel de la educación superior está estancado.

Cabe mencionar que durante el período salinista se creó a fines de 1989 el Consejo Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). Las tareas asignadas a este comité consistieron en articular el proceso general de la educación superior; diseñar las bases para la continuidad y durabilidad del proceso de evaluación; establecer normas y estándares de calidad para el funcionamiento de las instituciones de educación superior y apoyar los ejemplos responsables para evaluar el desarrollo de esta actividad (Mendoza Rojas, 2003). Con la creación de este comité se busca conformar un sistema nacional de

evaluación y se proponen tres aspectos de la evaluación: la autoevaluación institucional; la evaluación externa de los programas educativos; y la evaluación del sistema de educación superior.

Mendoza Rojas (2003) señala que, durante los primeros tres años del comité, todas las universidades públicas realizaron evaluaciones institucionales y se coordinaron para presentar informes de evaluación y planes especiales, como resultado de un acuerdo dentro del comité CONAEVA. El informe fue posteriormente remitido a FOMES (El Fondo para el Esquema de Modernización de la Educación Superior), creado por una iniciativa legal en 1990, como estrategia para cambiar las políticas de financiamiento y los mecanismos de gestión presupuestaria de las IES, así como para facilitar la transformación de las estructuras académicas y de gestión, con el fin de mejorar la calidad de la educación.

Durante el mencionado sexenio, el FOMES fue una herramienta central dispuesta por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), como se mencionó anteriormente, destinada a la transformación de las instituciones públicas de educación superior. Sin embargo, su impacto se limitó al equipamiento y mejoramiento de las instituciones a su cargo e infraestructura. Por otro lado, el Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica (COSNET) coordinó la evaluación de los sistemas técnicos, un subsistema centralizado de la SEP que utilizó su propia metodología y sus propios parámetros.

Siguiendo con el mismo tema, CONAEVA creó en 1991 el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) “como un programa no gubernamental, al que se le asignaron las funciones de evaluación diagnóstica de los programas y de las unidades académicas, la dictaminación de proyectos y la asesoría a las instituciones de educación superior” (CIEES, 2018, p. 6). Cabe señalar que comenzó como “programa dependiente de la Asociación Nacional de Unidades e Instituciones de Educación Superior y, a partir de 2009, se constituyó como un organismo (independiente de la ANUIES) con la figura legal de asociación civil (sin fines de lucro)” (CIEES, 2018, p. 6).

La comisión consta de nueve comités, siete de los cuales evalúan los programas de educación superior mientras que otros dos evalúan las funciones de la agencia. Sus actividades se concentran en la evaluación diagnóstica de instituciones y programas

educativos de universidades técnicas superiores, carreras de grado y posgrado, dejando la acreditación a otras instituciones especializadas. El 23 de agosto de 2018, en la segunda reunión ordinaria del Comité del Programa de Mejoramiento Institucional, en el Acuerdo No. 5, se definió su función de aprobar su acreditación de programas e instituciones, a la letra dice:

El comité reconoce a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES) como instancia externa de acreditación de planes y programas de estudio de educación superior con RVOE, así como de acreditación institucional. (SEP, 2018, p. 4)

Por otro lado, el exsecretario de Educación Pública Ernesto Zedillo, luego de asumir su cargo a la Presidencia de la Republica planteó un plan de desarrollo educativo vinculado al plan anterior, el cual no generó propuestas innovadoras de política educativa. El documento menciona que este plan define un conjunto de acciones y tareas que llevaría a cabo el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (Maldonado, 2000; Villa Lever, 2013), para potenciar la innovación. Maldonado (2000) sintetizó el programa y se centró más en la educación superior que en el documento al referirse a los indicadores de evaluación, que incluían “al personal académico, estudiantes, planes y programas de estudio, programas de investigación, infraestructura, métodos de enseñanza, materiales educativos y administración de las instituciones”. (p. 67).

Por su parte, la UNESCO, en la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 y en el marco de la educación superior en el siglo XXI, tuvo en cuenta el auge en la apertura de instituciones educativas públicas a nivel mundial luego de la Segunda Guerra Mundial, y con el objetivo de garantizar la calidad de la ES, recomienda que todas las IES de todos los países estén sujetas a evaluaciones internas y externas por parte de expertos independientes, teniendo en cuenta las especificidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales y evitando la uniformidad. A partir de esta base, se han generado una serie de acciones alrededor del mundo para crear y desarrollar una cultura integral de evaluación y acreditación de IES y programas educativos.

En México se inició toda una serie de procesos para dar respuesta a esta propuesta y para dar continuidad a los procesos de evaluación como parte de las políticas del Programa

de Desarrollo Educativo 1995-2000. También influyó en ello el diagnóstico realizado en 2000, donde se identificaron insuficiencias en los resultados de las evaluaciones, poca alineación con la toma de decisiones y poco arraigo a las comunidades académicas; la evaluación de los académicos se benefició de la producción individual; y la desvinculación entre los diversos procesos de evaluación y acreditación. entre las propuestas, está la recomendación de la ANUIES para crear el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior [COPAES] (Mendoza Rojas, 2003; Rubio Oca, 2007; Cuevas, 2011; Pons Bonals, 2016).

COPAES fue creada bajo el convenio de la SEP y la ANUIES, como ONG que regula el proceso de acreditación. La propuesta se completó en el año 2000, operando bajo el amparo de los CIEES, y teniendo en cuenta las acciones del Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Eventualmente, en febrero de 2010, la Asamblea General de COPAES decidió separarse orgánica y estructuralmente de los CIEES (COPAES, 2022).

Las características de este consejo es que no acredita su función principal, pues “es la organización autorizada por la SEP, para el reconocimiento de los organismos acreditadores de programas educativos del nivel superior en el país” (de la Garza Aguilar, 2013, p.40). Entre sus funciones son las siguientes (COPAES, 2022).

- a) Elaborar criterios y lineamientos para reconocer formalmente a los organismos acreditadores.
- b) Formular un marco común de evaluación para la acreditación de la calidad.
- c) Evaluar a los organismos acreditadores.
- d) Hacer pública la relación de organismos acreditadores reconocidos.
- e) Supervisar el rigor académico e imparcialidad de los organismos acreditadores.

COPAES expone en su portal oficial que actualmente se cuenta con 31 organismos de acreditación para realizar los procesos de acreditación de programas académicos en universidades e IES. Esta acreditación significa reconocimiento público, es socialmente relevante y fomenta la mejora continua a través de recomendaciones hechas por el organismo acreditador a las instituciones de educación superior acreditadas.

En México, nos encontramos a más de 20 años del establecimiento de COPAES y del proceso de acreditación de instituciones y programas educativos para garantizar la calidad de la educación superior. ANUIES (2018) menciona en su estudio que la política de evaluación y acreditación ha logrado resultados positivos con el tiempo. La ES sigue mejorando, los procesos educativos han experimentado cambios cualitativos, ha aumentado la matrícula, se ha facilitado la asignación de recursos, se ha promovido la transparencia y la rendición de cuentas y se ha avanzado en una cultura de evaluación y acreditación. Sin embargo, la reflexión crítica de la misma agrupación sugiere que el avance ha sido heterogéneo ya que no todas las instituciones están comprometidas con la calidad educativa, por sus características y circunstancias, por razones económicas o por otras razones (CINDA 2016). Para reforzar esta idea, se aportan los siguientes datos recogidos en el documento de ANUIES:

En enero de 2018, el conjunto de IES activas en el país que ofrecieron estudios de Técnico Superior Universitario y Licenciaturas estuvo integrado por 2,724 instituciones (892 públicas y 1,832 particulares), y solo 458 contaron con programas acreditados por organismos reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES) o en el Nivel 1 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), lo que representa solo 16.8% del total de las IES. (2018, P. 70)

Esta investigación refleja que el avance en la evaluación y acreditación de programas académicos de educación superior y políticas educativas en los últimos cuatro sexenios no ha arrojado resultados significativos, pues se está por debajo en casi todos los indicadores de los niveles promedio latinoamericanos.

En este capítulo se revisaron las políticas educativas implementadas en tres regiones, la Unión Europea, Estados Unidos, América Latina y México, para implementar procesos de evaluación y acreditación para garantizar la calidad de la educación en la educación superior propuesta por la UNESCO. Se observa que cada región cuenta con una política educativa para viabilizar el proceso de evaluación y acreditación. En el caso de la UE, el proceso de evaluación y acreditación está encaminado a internacionalizar la educación de los estudiantes; y, la movilidad de docentes y de puestos de trabajo. Se busca estar en línea con

las directrices marcadas en el Plan de Bolonia y la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. En el caso de EE. UU., cuya política educativa es la acreditación no estatal, los organismos acreditadores y los acreditadores son no gubernamentales, y se enfocan en el reconocimiento de la sociedad, y luego en la rendición de cuentas y el financiamiento del estado a través de becas a los estudiantes.

Por otro lado, las condiciones sociopolíticas de los países latinoamericanos los hacen muy diferentes. Por un lado, están las características de cada país; luego, su finalidad, para operar organismos de acreditación gubernamentales y no gubernamentales en la región, es la rendición de cuentas. Está también el reconocimiento social y la posibilidad de movilidad internacional de estudiantes y docentes.

En México existe una educación superior muy diversa, las instituciones educativas pueden ser públicas o privadas, y las instituciones públicas ser autónomas, federales o estatales. Sólo dos de las entidades acreditadoras son no -Asociaciones cívicas lucrativas. La cultura de evaluación y acreditación ha progresado muy lentamente, dos décadas después de que se estableciera el organismo de acreditación, la acreditación de programas educativos en instituciones de educación superior es muy baja, con solo el 16,8% del número total de universidades e instituciones de educación superior que tienen sus programas en uno de los organismos de acreditación. La acreditación, se puede decir, está a la espera de un estudio que refleje lo que estas regiones están haciendo después de la pandemia de COVID 19 de 2020 a la fecha.

Capítulo III

Referente Teórico

El momento histórico en una época dada generan retos para la educación, “retos que se dan por la confluencia de una serie de demandas e intereses implícitos y explícitos de la sociedad: las maestras y los maestros, los directivos de la educación, el sector político, los intelectuales, las empresas y las organizaciones sociales” (Martínez, Tobón, Ramírez y Manzanilla, 2020, p. 2). Considerar estos retos es tarea fundamental para orientar el tema de la educación y las prácticas educativas en los diversos niveles, sin embargo, el nivel de la educación superior cobra relevancia, dado que la formación está vinculada con el sector productivo y social. Con respecto a la educación superior, diversos organismos internacionales han realizado recomendaciones en el contexto de la globalización con respecto a las IES. Pareciera que lo que ha predominado “es fortalecer la calidad en pro de utilizar el conocimiento para el desarrollo económico de las naciones, más que promover una formación integral dentro de las IES” (Treviño, 2015 en López, Martínez y Ponce, 2020, p. 2).

La UNESCO, en el documento “*Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*” plantea objetivos que pueden ser recuperados para el fortalecimiento de las IES, cuyo enfoque se realiza en áreas como la innovación para el progreso el enriquecimiento sociocultural y la vinculación con diversos sectores que impactan en la educación” (UNESCO, 2016, en López, Martínez y Ponce 2020, p. 3). Esto es, más allá de las competencias, saberes, aprendizajes propios de cada profesión, habría que considerar temas como la conservación del medio ambiente, la marginación social, el desempleo, la pobreza, temas que si bien, son de interés mundial, en Latinoamérica, y por supuesto en México cobran gran importancia.

En este siglo XXI el escenario de la educación superior es complejo, la formación en este nivel requiere formación profesional que además de conocimientos sólidos, contribuya a la transformación social, como miembro de esa sociedad de hoy, con una visión desde una perspectiva más crítica, la cual supone no reproducir, sino transformar, en el sentido de colaborar para una sociedad *más justa y equitativa*.

Dado lo anterior, se propone un acercamiento a la Teoría Crítica, en el segundo, derivada de la teoría crítica de la educación, la Pedagogía Crítica en Educación Superior, y por último los modelos de evaluación en la Educación Superior.

3.1 Un acercamiento a la Teoría Crítica

La Teoría Crítica tiene como referente fundamental la Escuela de Frankfurt “tiene sus orígenes en la Europa Continental, particularmente en la tradición alemana de la filosofía social y política. En general, la mayor parte de sus premisas se remontan a filósofos y pensadores sociales como Kant, Hegel y Marx” (Connerton, 1976, en Ceboratev, 2003, p. 27). Surge como un replanteamiento crítico del marxismo por parte de un grupo de pensadores e intelectuales -Horkheimer, Adorno, Marcuse- de izquierda alemanes y algunos de origen judío, sin ningún apego o identificación a un partido político, estos enfrentaron situaciones sociopolíticas adversas, tras el ascenso del nazismo en Alemania, emigraron de Frankfurt a París, Londres y finalmente a Estados Unidos, Horkheimer y Adorno retornaron a Alemania, después de la Segunda Guerra Mundial, en 1950 (Gimeno, 1999; Duarte, 2017).

El Instituto de Frankfurt para la Investigación Social se forma como una entidad semiautónoma de la Universidad de Frankfurt en 1923 (Ceboratev, 2003). Su origen se remonta al año 1922, se reunieron en Ilmenau, Turingia, en la semana de Trabajo Marxista, su finalidad consistió en la revitalización teórica del marxismo a partir su propia autocrítica (Gimeno, 1999), que posteriormente se conoce como la Escuela de Frankfurt y los representantes más importantes son: Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Jürgen Habermas, entre otros. Los cuales se especializaron en diferentes temas:

Max Horkheimer en su artículo *Teoría tradicional y crítica* (1973) expresa las siguientes ideas sobre el tema de la concepción tradicional de la ciencia:

- La propuestas del positivismo... es la construcción de un <<sistema universal de la ciencia>>, En el que el orden no se desarrolla más que a partir de contextos de demostración, generalmente deductivos.
- El positivismo al no tener en cuenta los contextos sociales en donde se produce la ciencia y se legitima, termina mistificando la teoría.

- ... Las teorías científicas en el positivismo aparecen como la encarnación de proposiciones que son interdependientes y que se pueden deducir unas a partir de otras. (Navarro Salcedo, 2004, p. 76)

Referente a este último punto y en palabras de Horkheimer en su ensayo teoría tradicional y teoría crítica (2000), trata de definir y de fundamentar una forma de concebir la investigación científica que abandona los tópicos de la teoría tradicional de modelo positivista. Menciona teoría:

Se entiende un conjunto de proposiciones acerca de un ámbito de objetos conectadas entre sí de tal modo que a partir de algunas de ellas se pueden deducir las restantes. Cuanto menor es el número de los principios supremos en relación con las consecuencias, tanto más perfecta es la teoría. (p. 23)

Más adelante, Horkheimer en este mismo ensayo proporciona una diferencia entre la teoría tradicional y la teoría crítica sobre la función de la experiencia:

Los puntos de vista que la teoría crítica extrae del análisis histórico como fines la actividad humana, ante todo la idea de una organización social racional y que corresponde a la universalidad, son immanentes al trabajo humano, aunque no estén presentes adecuadamente en la conciencia de los individuos o en la opinión pública. Hace falta un determinado interés para percibir y conocer estas tendencias. (p. 47)

El sustento filosófico de Theodor Adorno, se desprende de su formación intelectual, en una época temprana de su vida estudio a Kant, auxiliado por Sigfried Kracauer, quien le enseñó a descifrar los textos filosóficos como documentos de la verdad social e histórica, además lo hizo sensible a las expresiones del pensamiento humano y material encerrados en tales escritos, también lo inicia hacia el criticismo cultural micrológico y antiidealista, ingreso a la universidad, tomó cursos de filosofía, sociología, psicología y música, adquirió su doctorado en filosofía bajo la dirección de Hans Cornelius a quien se le calificó como más Kantiano que el propio Kant, se identifica la influencia de Kant en su pensamiento de Adorno, pero también dejó sentir su influencia Hegel a través de la lectura de Historia y conciencia de clase de Lukács, mediante el marxismo hegeliano (Massé Narváez, 2004; Navarro Salcedo, 2004).

Podemos contemplar su convicción filosófica como un esfuerzo por conciliar pasión y racionalidad, como lo plantea Massé Narváez:

La concepción filosófica de Adorno, si bien incorpora aspectos diversos de la actividad social, mantiene como premisa la crítica. Pero la crítica no es un ejercicio abstracto, sino que se fundamenta en toda una serie de premisas que parten de su concepción teórica del ser en general, individual y social, del ser que hace historia y se hace historia, y por ello su crítica y su teoría se funde en una sola actitud que se enfrenta al pensar y al hacer. Esto es parte fundamental de lo que entendemos como sustento filosófico de la estructura epistemológica que persigue un fin racionalmente predeterminado. (2004, p. 3)

Por otro lado, Herbert Marcuse, miembro de la Escuela de Frankfurt, figura clave en la perspectiva de la teoría crítica de las ciencias sociales y humanas, su pensamiento lo llevo a reflexionar sobre dos de los conceptos centrales de toda perspectiva crítica: utopía y revolución. A los 19 años se adhiere al partido socialdemócrata alemán, participa en 1918, como miembro del consejo de soldados del área Berlín-Reinickendorf y un año después abandona el partido. Estudio literatura y germanística en nivel de grado. En el periodo de 1922 al 1928, realizo la defensa de su tesis doctoral hasta su retorno a Friburg. Vivió en Berlín, colaborando en una librería y editorial de libros antiguos, dirigió un salón literario de izquierda donde se discutían teorías filosóficas, marxistas, psicológicas y artísticas, su tesis de habilitación la realizo en la Universidad de Friburgo bajo la dirección de Heidegger, el documento final se terminó en 1932 con el título de Ontología de Hegel, donde debió atenerse a un marco teórico fenomenológico-existencial, sin poder recurrir a categorías del materialismo histórico.

Se exilio en Suiza en 1933, lo apoyo el ingreso a el Instituto de Frankfurt, esta institución contaba con oficinas en Ginebra. Dentro de la escuela le fue asignado el rol de filosofo generalista, historiador de las ideas y crítico de las ideologías. Marcuse fue la figura central en la Revista para la Investigación Social del Instituto de Frankfurt, a principios de los años cuarenta la revista dejo de publicarse, en el segundo exilio en Nueva York, Estados Unidos, se dedico a dar clases en las universidades y trabajar para el gobierno norteamericano, para los años cincuenta le ofrecen estudiar la cultura soviética, le otorgaron

unas becas del Instituto Ruso de la Columbia y del Centro de Investigación Rusas de la Universidad de Harvard (Fraga, 2022).

Marcuse en su producción intelectual, intento combinar dos grandes corrientes de pensamiento el marxismo y la fenomenología, en un documento titulado *contribuciones a una fenomenología del materialismo histórico*, se publicó en 1928, y un año después publicó sobre *la filosofía concreta*, en 1934 publicó su artículo que lleva como título *La Lucha contra el liberalismo en la concepción totalitaria del Estado*, en la Revista del Instituto para la Investigación Social del Grupo de Frankfurt. En este artículo realizó un análisis de la teoría dominante en la Alemania nazi, cuyas fuentes conceptuales son:

- Una noción de naturaleza mítica y prehistórica, opuesta a la idea de praxis racional y responsable.
- El irracionalismo, opuesto al racionalismo.
- Organismo irracionalista basado a su vez en una estrategia de deshistorización.
- La lucha contra el materialismo.

Escribe en 1936 un artículo *sobre el concepto de esencia*, para este autor el concepto de esencia puede ser tanto motivo de crítica y acción transformadora. En 1964 publicó el más famoso de sus obras titulado *El hombre unidimensional*. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. Marcuse en este libro declara que uno de los propósitos de una teoría crítica de la sociedad contemporánea es investigar la raíz misma del desarrollo del presente, examinando a la vez sus posibles alternativas históricas (Fraga, 2022). Sin embargo, estos autores coinciden en:

El análisis a la sociedad capitalista, en la crítica a la razón instrumental (basada en la relación funcional entre medios y fines) como elemento importante de la ideología del siglo XX, propia de la ciencia positivista. La aplicación del método de la física en las ciencias sociales, como si el <<objeto de estudio>> fuera comparable, limitaba el papel del investigador, al de un técnico ocupado en hallar respuestas rápidas y eficaces a las cuestiones planteadas. Por esta razón, la función de la ciencia se reducía a explicar la acción social a través de la obtención de hechos objetivos que justificasen las líneas de acción. La preocupación por la valoración de la eficacia de los medios convertía al objeto de la ciencia en una simple reflexión de cuestiones técnicas o instrumentales. (Ayuste et al, 1994, p,37)

Por lo tanto, esta teoría no concuerda epistemológicamente con las posturas planteadas en aquel momento, así, cuestiona los saberes precedentes. La teoría crítica adopta una postura distinta en torno al conocimiento, y propone que el conocimiento está mediado por la experiencia del sujeto, y éste se ubica en un contexto histórico, económico, político y sociocultural (este último término, el autor de este trabajo, lo apunta desde la teoría de Vigostky, por lo tanto, incluiría el contexto histórico). Los diversos contextos permean el cómo se construye el conocimiento.

Así, por ejemplo, la teoría crítica acusaba al pensamiento científico se servir como una herramienta encubierta de opresión, por lo alertaban sobre la fe ciega o excesiva en el progreso científico. Argumentaban que el saber científico no debe ser un fin en sí mismo, sino que debe estar orientado hacia la emancipación humana. (Enciclopedia conceptos, 2021, p, 4)

Para la teoría crítica el sujeto está inmerso en su contexto histórico, y su experiencia deriva de éste. Si se quiere conocer al sujeto habría que conocer su relación con la vida social, su contexto, y los significados que para él representan su experiencia en un ámbito determinado.

El término *teoría crítica* proviene del ensayo de Max Horkheimer (1937) titulado *Teoría tradicional y teoría crítica*, considerado como una de las principales aportaciones de este grupo intelectual, bajo la promesa de construir un *marxismo heterodoxo* que combinara a Marx y a Freud. Dicho en términos simples, la teoría crítica se proponía, más que sólo interpretar al mundo, ayudar a transformarlo (Enciclopedia Conceptos, 2021, p, 4). La renovación del marxismo esta se produjo mediante “la confrontación entre el marxismo, por un lado, el kantismo, el historicismo, la filosofía de la vida, el hegelianismo y el freudismo, por el otro. Pero de todas estas corrientes, la que actuó como reactivo decisivo fue la hegeliana” (Cansino Ortiz, 1988, p. 27). Producto del trabajo de Bloch, donde muestra la comprensión del sujeto-objeto del pensamiento hegeliano y tubo una tremenda y poderosa influencia sobre Lukács, y los escritos de Lukács introdujeron a Adorno al conocimiento de

Hegel. También la comprensión de la dialéctica que se relaciona con los planteamientos hegelianos, en palabras de Bloch:

En el mundo hecho por el hombre, la propia dialéctica es una relación sujeto-objeto y no otra cosa: una subjetividad que trabaja y que siempre de nuevo rebasa y se esfuerza por romper la objetivación y la objetividad que se le presenta. A fin de cuentas, esa subjetividad es siempre el sujeto menesteroso que se encuentra a sí mismo y a su trabajo objetivado de manera inadecuada; es el animador de las contradicciones que surgen en la historia, el motor intensivo que bajo los efectos del carácter inadecuado de las formas de existencia alcanzadas cada vez a su propio nivel, se pone en marcha y activa de manera revolucionaria la contradicción que está en la cosa misma y que consiste en la inadecuación entre el contenido subjetivo y la totalidad... si la necesidad insatisfecha es el acicate y el motor del movimiento dialectico de la materia, es la totalidad que -sobre la base del contenido mismo todavía no presente- constituye para ese movimiento el fin que la da cohesión. (Bloch, 1983, pp. 474-475, citado en Massé Narváez, 2004, p. 6)

Existe coincidencia entre los estudiosos del pensamiento frankfurtiano al aseverar que la teoría crítica, propuesta de Horkheimer, es también, contribución de todos los integrantes de la escuela, tuvo una destacada participación en la formulación de las misma, las aportaciones de Adorno, más cuando estas se hicieron de maneja conjunta con Horkheimer, ejemplo de los diversos escritos en colaboración conjunta fue el prólogo a la primera edición alemana de *Dialéctica del Iluminismo*, donde manifiestan:

Lo que nos habíamos propuesto era nada menos que comprender por qué la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdadero humano, desembocó en un género de barbarie. Habíamos subestimado las dificultades del tema, porque teníamos aun demasiada fe en la conciencia actual. A pesar de haber observado desde hacía muchos años que en la actividad científica moderna las grandes invenciones se pagan con una creciente decadencia de la cultura teórica, creíamos poder guiarnos por el modelo de la organización científica, en el sentido de que nuestra contribución se limitase esencialmente a la crítica o a la continuación de doctrinas. (Adorno y Horkheimer, 1987, p. 3)

En este párrafo se observa que están las ideas en estrecha colaboración de Adorno con Horkheimer sobre el entendimiento y la interpretación de los fenómenos sociales.

3.1.1 La Teoría Crítica de Habermas y la Acción Comunicativa.

Jürgen Habermas proviene de una formación en filosofía, ha desarrollado significativos aportes en la teoría sociológica moderna, a partir de sus teorías sobre la *democracia deliberativa* y la *acción comunicativa*, para muchos estudiosos y pensadores de esta teoría y escuela, Habermas es uno de los intelectuales más influyentes de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt en Alemania (Garrido Vergara, 2011). Quien establece una estrecha relación entre teoría de la sociedad, filosofía y ciencia, dirigida a promover una sociedad nueva donde los hombres sean dueños de su propio destino, donde la filosofía debe actuar como autocrítica de la razón científica, también, expuso que el interés por la autonomía y la emancipación es común a las tres teorías como lo expresa Vivanco de Uribe:

...en la cual actualiza tanto la conciencia histórica como la autorreflexión crítica, la conexión de la racionalidad con la discursividad y el significado en el marco de su relación con la vida, la relación interpersonal y la acción comunicativa y los intereses cognitivos o constitutivos del saber. (2003, p. 74)

Habermas en 1968 trata de fundamentar la teoría de la sociedad desde una teoría del conocimiento, donde planteó que el ser humano tiene la intención de analizar el conocimiento que tiene sobre estos tres elementos que son: el trabajo; el lenguaje; y la interacción social, que son de la teoría de la socialización, que han permitido su constitución como individuos, a su vez, estos tres elementos originan: un interés técnico donde su objetivo es obtener explicaciones sobre las relaciones causa-efecto de los fenómenos de la realidad para transformarlos; el interés práctico su finalidad es indaga sobre la comprensión de las experiencias humanas en el tiempo y el espacio, para elaborar teorías para establecer relaciones con los demás personas; por último, el interés emancipatorio que examina que con la investigación científica se dé la coyuntura de hacer uso público de la razón para concebir relaciones humanas liberadas de cualquier clase de subordinación o dependencia (Navarro Salcedo, 2004).

Siguiendo con el autor, para Habermas los inicios de las ciencias están vinculados con la actividad emancipadora de la especie humana en su perseverancia de autoconstituirse por encima de las restricciones que le presenta el mundo exterior y las relaciones sociales,

desde este punto de vista de la ciencia, él distingue tres tipos de ciencia que concuerdan con los tres medios de socialización que son: empírico - analíticas; histórico – hermenéuticas; y crítico -sociales (Navarro Salcedo, 2004).

Para Gimeno (1999), Habermas fiel a la tradición teórica-crítica de la escuela de Frankfurt, aporta con mayor penetración empírica aportando un constructo analítico como el de *acción comunicativa*, que proporcionan a la par como referencia normativa en la edificación de sociedades democráticas más justas y racionales. También, suministro instrumentos para comprender lo que acontece en la sociedad, así como, detectar sus patologías y orientar las prácticas hacia mayores niveles de racionalidad. Además, indica en sus análisis social una serie de fenómenos patológicos, producto de la colonización que experimenta el mundo de la vida por parte del sistema. Para comprender y relacionarlo lo que el autor menciona en este párrafo, lo revisamos en las propias palabras de Habermas (1984) donde indica lo que él entiende por acción comunicativa.

Por acción comunicativa entiendo una interacción simbólicamente mediada. Se orienta de acuerdo con normas intersubjetivamente vigentes que definen expectativas reciprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas, por lo menos por dos sujetos agentes. Las normas sociales vienen urgidas por sanciones. Su sentido se objetiva en la comunicación lingüística cotidiana. Mientras que la validez de las reglas técnicas y de las estrategias depende de la validez de enunciados empíricamente verdaderos o analíticamente correctos, la validez de las normas sociales sólo se funda en la intersubjetividad del acuerdo sobre intenciones y sólo viene asegurada por el reconocimiento general de obligaciones. (Habermas, 1984, pp. 68-69)

Como se puede observar sus esquemas teóricos apoyan para comprender la práctica día a día de nuestras instituciones y organizaciones educativas de educación superior y proporcionar un sentido crítico a las actividades de docentes y alumnos.

3.2 La Pedagogía Crítica en Educación Superior

Pareciera ser que el tema de la acreditación en las IES, en la orientación de buscar la calidad, “se dedican a repetir y aplicar un lenguaje administrativo que habla de competencias, estándares, lineamientos, logros y evaluaciones” (Corredor et al, 2012, p. 11). Los autores

mencionaron que la pedagogía crítica es una opción en la formación en las IES “implica un cambio en la perspectiva generada desde el análisis de las voces de los actores del mundo académico preferencialmente universitario y los contextos en que se desarrollan su quehacer pedagógico” (Corredor et al, 2012, p. 12).

La pedagogía crítica surge en función de la Teoría Crítica, de la Escuela de Frankfurt, se ubica en el principio del siglo XX y aplica los aportes de ésta en el ámbito de la educación en un contexto que implica a los educadores que asumen “ser personas críticas con la sociedad y escuelas actuales” (Corredor et al, 2012, p. 35). Los autores mencionaron dos posturas, a saber: El primero es el creciente número de educadores que ofrecen nuevas respuestas a elementos de la sociedad de la información que deben ser criticados, y el segundo es el intento de maximizar el beneficio personal de la actual situación de injusticia, que consideran muy grave, pero nada puede cambiarlos (Ayuste et al, 1994).

Habría que señalar que de acuerdo con Morales Zúñiga (2014), en el sentido de establecer una precisión conceptual menciona la teoría crítica de la educación y la pedagogía crítica, precisando que “solo la teoría crítica de la Educación es una derivación directa de Frankfurt y sus teóricos...cuyo principal objetivo es precisamente teorizar, desde una forma de pensamiento crítico, el fenómeno educativo” (p. 9). La pedagogía crítica no extrajo estas ideas directamente de los teóricos de la Escuela de Frankfurt, sino que su base principal fue una lectura de Karl Marx (1818-1883) y Antonio Gramsci (1891-1937), quienes propusieron que su teoría es más práctica que teórica (Morales Zúñiga, 2014, p. 9).

Ordoñez Peñalongo (2002), expresó que la pedagogía crítica no es una escuela de pedagogía, ni es simplemente una teoría, sino que es fundamentalmente una actitud más amplia que es el resultado de nuestro tiempo al enfrentar las realidades creadas por la modernidad en nuestra cultura. Por eso el pensamiento crítico tiene diferentes expresiones y está extendido por todo el mundo.

De acuerdo con Ramírez-Romero y Quintal-García (2011), autores diversos “entre los que destacan Michael Apple, Paulo Freire, Peter McLaren y Henry Giroux, trabajan desde hace algunos años en la construcción y consolidación de la llamada pedagogía crítica” (p. 115). los autores precisaron en nota a pie de página:

Pedagogía crítica (cursivas del autor) es el concepto utilizado por algunos autores tales como McLaren (2005 y 2005b), McLaren y Kincheloe (2007), Giroux (1998, 2010), Apple (2003) y Kincheloe (2008). Sin embargo, otros autores le dan otras denominaciones, tales como teoría crítica de la educación (Young, 1993), didáctica crítica (Barco, 1996; Pansza, Pérez y Morán, 1996), teoría crítica de la enseñanza (Carr y Kemmis, 1988), o ciencia educativa crítica (Carr y Kemmis, 1988), lo cual sugiere que no existe un grupo homogéneo de pensadores que se definan de una única manera, sino pensadores o corrientes que comparten fuentes y puntos en común. (p. 115)

Al abordar la pedagogía crítica se encuentran un conjunto de ideas heterogéneas como puede observarse, sin embargo, pareciera que se concuerda en apuntar hacia el propiciar la formación de personas críticas para autotransformarse, y así, incidir en la transformación de su ámbito social, y no reproducirlo., “Emancipación de las personas por medio de la educación” (Pinto Mamani, 2021, p. 184).

Se ubican diversos autores en el contexto mundial que proponen y elaboran propuestas como menciona Corredor et al (2012), a saber:

Peter Mc Laren, Henry Giroux y Michel Apple (en lo que podríamos llamar vertiente anglosajona), Pierre Bourdieu, Marc Augé, Celestine Freinet y Phillipe Miirieu (vertiente francesa), Gimeno Lorente, Fernando Bárcena y Martín Rodríguez Rojo (vertiente española); además de Paulo Freire, Francisco Gutiérrez, Helder Cámara y Rolando Pinto (vertiente latinoamericana) y concretamente en Colombia, intelectuales como Orlando Fals Borda, Alfredo Guiso, Lola Cendales, Mario Díaz y Piedad Ortega, entre muchos otros. (p. 18)

Sin embargo, se reconocen como representantes al brasileño Paulo Freire, al canadiense Peter Mc. Laren y al estadounidense Henry Giroux.

Es importante mencionar la concepción de las escuelas desde esta postura como referente para la pedagogía crítica, ya que las escuelas juegan un papel muy importante en la vida política, social y cultural. Desde la postura crítica se analiza a la escuela en dos formas: “como mecanismo de clasificación en el que grupos de seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencias para dar poder social e individual” (Universidad Pedagógica Nacional, 1994, p. 77).

Abordar las escuelas, implica considerar su referente histórico-sociocultural, ya que forman parte de los ámbitos sociales y políticos que caracterizan a la sociedad dominante.

Con respecto a la dimensión cultural, comentó Ortega Valencia (2009), “se hace necesaria la dimensión cultural de las prácticas pedagógicas como escenarios de comprensión y transformación de la cultura. De esta manera, se puede pensar el espacio de lo cotidiano desde la multiplicidad de sentidos y acciones que él confluyen” (p. 29).

Con respecto a las escuelas las posturas de los teóricos críticos la observan como también creen que pueden ser espacios y ambientes liberadores donde prevalezca la crítica, el cuestionamiento de los modelos sociales hegemónicos y la construcción de modelos alternativos y emancipadores, y espacios que generen diversidad, permitiendo a los estudiantes salir del individualismo y conectarse con la realidad de la sociedad (Ramírez-Romero y Quintal-García, 2011).

En esta perspectiva, Giroux y McLaren, (en Ramírez-Romero y Quintal-García, 2011), mencionaron en el sentido de la preocupación y el análisis desde una visión crítica que contenidos e ideologías enseñadas en las escuelas y desarrollar un lenguaje de posibilidades que permita la creación de prácticas de enseñanza alternativas capaces de dismantlar la gramática de las lógicas dominantes que existen dentro y fuera de las escuelas.

Se requiere la legitimación de los sujetos se requiere romper con la postura positivista en la que la escuela se ha fundamentado que reproduce acontecimientos y comportamientos cuyo objetivo es el control, “se requiere asumir posturas críticas que posibiliten generar espacios de acercamiento al mundo institucional, sin desconocer los mundos de vida de maestros y estudiantes que asisten y son acogidos en ella” (Ortega Valencia, 2009, p. 32).

Con el referente anterior, se aborda la pedagogía crítica, la cual de acuerdo con Jackson (1992) y Contreras, 1990, (en Ramírez-Romero y Quintal-García, 2011), la pedagogía crítica “es un intelectualismo ecléctico que incluye la teoría psicoanalítica, la fenomenología, el existencialismo, la hermenéutica y la crítica literaria, y que propone un análisis de la función social, económica, política y cultural de la educación, enmarcada en el materialismo histórico” (p. 115).

De acuerdo con Ortega Valencia (2009), la pedagogía crítica se define como:

...una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas

sociales (socialización). Consideramos que las orientaciones que ofrece la pedagogía crítica permiten el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto por la alteridad, la generación de espacios para la comprensión y la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en apuestas colectivas. (p. 28)

La pedagogía crítica se aproxima para transformar el sistema educativo, para propiciar cambios en la sociedad; con base en la enseñanza a los estudiantes en función de su entorno, para que ellos se involucren en él, lo cual implica un aprendizaje no pasivo, supone un aprendizaje que propicie preguntarse, por qué su entorno es como es, si las estructuras sociales les implican un beneficio, o deben ser transformadas.

Con respecto a la práctica pedagógica en un sentido amplio se considera “una praxis social objetiva e intencionada en la cual intervienen los significados las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia- así como los aspectos políticos, administrativos y normativos según el proyecto educativo” (Ortega Valencia, 2009, p. 31).

Por lo tanto, la práctica pedagógica se comprende como una práctica intencionada, orientada por fines; expresó Ortega Valencia (2009), “Es, entonces, una práctica ética y, por consiguiente, también política. No existe práctica educativa sin intencionalidad; no existen posiciones neutrales en ella en relación con sujetos, concepciones, situaciones y contextos” (p. 31).

Paul Freire (1921-1997), su experiencia ocurre en el contexto latinoamericano, considera que “la función principal de la educación es hacer personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea, participando en ella y transformándola” (Ayuste et al, 1994, p. 42). Promovió la educación como una alternativa para posibilitar el cambio, y la libertad de la persona, en el contexto de la transformación social, esto es, en donde el pueblo se libere de la opresión, en vía de la libertad. Su propuesta va más allá de la escuela, va como aprendizaje para la vida. Menciona una educación domesticadora, alienada, esto es una educación bancaria, la cual se caracteriza por: “el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”

(Universidad Pedagógica Nacional, 1994, p. 99). En la educación bancaria ocurre que las personas se conciben como adaptadas:

a) el educador es siempre quien educa, el educando el que es educado. b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados. d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente. e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados. f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción. g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador. h) el educador es quien escoge el contenido programático, los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él. i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél. j) finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos. (Universidad Pedagógica Nacional, 1994, p. 9)

Esto es, la educación bancaria no propicia la reflexión, por lo tanto, no desarrolla un pensamiento crítico, tampoco la creatividad. La educación problematizadora responde a “la esencia del ser de la conciencia, que es su *intencionalidad* (cursivas del autor), niega los comunicados y da existencia a la comunicación” (Freire, 1982, p. 85), la educación liberadora, problematizadora “antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno al mismo objeto cognoscible” (p. 85).

Para Freire el ser humano, la naturaleza de éste “era ser de su propia historia sujeto de su propia historia y de su propia educación. Por ello, se debía renunciar a lo que la educación tradicional mencionaba, que el educando era “objeto” de la educación (Ordoñez Peñalongo, 2002, p. 192). En el proceso de la educación, tanto el educador como el educando son sujetos, desde la perspectiva de la educación problematizadora, así, los educandos se transforman de receptores de los depósitos –educación bancaria- “en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es un investigador crítico” (Freire, 1982, p. 87). En su producción más reciente Freire introduce “el valor educativo de la interacción subjetiva

y del proceso de comunicación para llegar a acuerdos entre los participantes sin la presión de la figura del educador como único conocedor de la verdad” (Ayuste et al, 1994, p. 43).

Se plantea que la educación debe propiciar, potenciar el desarrollo de todas las personas, lo cual implica un pensamiento crítico motor de la emancipación, lo cual supone personas constructoras de su vida a través de la interrogación sobre su entorno, “El pensamiento liberador es clave fundamental del desarrollo de las naciones del mundo” (Paiva, 2004, p. 141).

Habría que mencionar la Pedagogía Crítico-comunicativa, cuyo autor es Klaus Schaller, “realiza las primeras propuestas de una pedagogía y didáctica de la comunicación en el año 1971, cuyos conceptos iniciales son de carácter más filosófico que didáctico. Posteriormente se va centrando en el terreno pedagógico e incorporando las propuestas críticas de la teoría habermasiana” (Gimeno, 1999, p. 21).

Schaller conceptualizó a la educación como “la creación y facilitación de orientación humana de las acciones mediante procesos tendencialmente simétricos de interacción y comunicación social, desde el horizonte de la racionalidad” (Gimeno, 1999, p. 22). Cobra un papel muy importante la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas, recupera “el papel de la persona por encima de los sistemas o las estructuras, dándole la posibilidad de desarrollar acciones de cambio encaminadas a transformar la sociedad” (Ayuste et al, 1994, p. 37).

Las acciones de cambio implican un pensamiento crítico, el cual de acuerdo con Gimeno (1999), “valora la actividad teórica en cuanto que proporciona mejores instrumentos para el ejercicio de la racionalidad y la crítica” (p. 31). Ahora bien, el criterio que determina qué es o no racional, señala la autora “viene determinado por el modelo de *razón comunicativa* [cursivas del autor]. Se entiende la racionalidad como la capacidad de los individuos para justificar sus comportamientos a través de argumentos” (p. 31). Se precisa que la racionalidad o no de un hecho o de una decisión, expresa Gimeno:

viene determinado por el procedimiento empleado, es decir, lo racional no es sólo la valoración del contenido del acuerdo sino el carácter del proceso comunicativo que es necesario establecer para llegar a dicho acuerdo. Este proceso debe respetar las condiciones simétricas de los participantes en el discurso y además éstos deben estar dispuestos a satisfacer, a petición del otro interlocutor, cualesquiera de las tres

pretensiones de validez que posee un discurso [la verdad de las proposiciones empleadas, su ajuste normativo y su veracidad o sinceridad, Habermas,1987]. (1999, pp. 31-32)

Habermas (1984) no aborda problemas en el ámbito de la educación de forma directa, sin embargo, ya que existe entre la acción pedagógica y la acción comunicativa, se plantea su relación. De acuerdo con la autora anterior, desarrolla una teoría de la competencia comunicativa, así, el cambio social es posible “a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas; por tanto, le otorga a esta posibilidad de desarrollar acciones para la emancipación” (p. 37).

Para Gómez y Peñaloza (2014) La acción comunicativa es entendida por Habermas como la relación de dos o más sujetos con capacidad de lenguaje y acciones por medios verbales y/o extraverbales, donde emprende una relación interpersonal, estos actores busquen entenderse para un hecho y así poder coordinarse para sus planes de acción en mutuo acuerdo.

Potenciar el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos menciona Gimeno (1999), “es requisito previo para desarrollar una capacidad crítica en los mismos. Independientemente de la materia que se imparta, el profesor debe enseñar a los alumnos a expresarse verbalmente y argumentar y contraargumentar con criterios lógicos” (p. 35). Estas competencias hacen referencia al concepto de acción comunicativa.

La teoría de la Acción Comunicativa de Habermas ofrece un referente fundamental para el aprendizaje del alumno de ser crítico, así mismo, para el que el docente oriente su metodología de enseñanza, ya que implica ofrecer interrogantes, que podrían tener diversas respuestas, o ninguna, por supuesto, supone que el docente se sitúe en postura crítica; y no sólo esto, además también supone un currículo orientado en esta perspectiva. en la formación en educación superior la pedagogía crítica ofrece diversas aportaciones:

implica un cambio de la perspectiva generada desde el análisis de las voces del mundo académico preferencialmente universitario y los contextos en que se desarrollan su quehacer pedagógico... afectan la investigación, que contribuye al desarrollo y avances del entorno institucional; también implica modificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje haciendo más visible el papel de la didáctica. (Corredor et al, 2012, p.12)

Potenciar el pensamiento crítico permite que los estudiantes construyan otra forma de acercarse a temas actuales como el cuidado del medio ambiente, el feminicidio, la orientación sexual, entre otros, desde una perspectiva de inclusión, así como, el generar actitudes de solidaridad, de aceptar diferencias en torno a la multiculturalidad, en general en torno a la diversidad. Construcción en beneficio de la humanidad.

3.3 Las Teorías de Pierre Bourdieu y la educación superior en México

Las teorías de Pierre Bourdieu sobre educación, en particular sus conceptos de capital cultural, reproducción social y habitus, han tenido una gran influencia en la comprensión de los sistemas educativos en todo el mundo. En el contexto de la educación superior en México, las ideas de Bourdieu ofrecen ideas valiosas sobre la perpetuación de las desigualdades sociales y las estrategias potenciales para abordarlas.

Las teorías de Pierre Bourdieu sobre educación son aplicables a la educación superior en México. En primer lugar, los conceptos de Bourdieu sobre capital cultural y reproducción social pueden observarse en la educación superior mexicana. La distribución desigual de recursos culturales como conocimientos, habilidades y redes sociales perpetúa las disparidades en las oportunidades y resultados educativos. En segundo lugar, la influencia de la clase social en el logro educativo es evidente en el sistema de educación superior mexicano, donde los estudiantes de entornos privilegiados tienen mayor acceso y éxito en la educación superior. Finalmente, el énfasis de Bourdieu en el papel del habitus en la configuración de los resultados educativos se puede ver en México, donde normas y prácticas culturales arraigadas influyen en el desempeño y las trayectorias académicas de los estudiantes (Bourdieu y Passeron, 2018).

La teoría de la violencia simbólica de Pierre Bourdieu proporciona una lente crítica a través de la cual examinar la dinámica del poder y la desigualdad dentro del ámbito de la educación superior en México, particularmente en lo que respecta a la acreditación de programas de educación superior. Esta teoría postula que las desigualdades sociales se perpetúan a través de formas sutiles de coerción que refuerzan el *statu quo*, privilegiando ciertas normas y valores culturales mientras marginan otros, a menudo no reconocidos, que discriminan a ciertos grupos y privilegian a otros. Como lo mencionan los autores Bourdieu

y Passeron (2018) “Cualquier acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto imposición de una arbitrariedad cultural por parte de un poder arbitrario” (p. 44), los autores aclaran esta idea de la siguiente forma:

En un primer sentido, la AP es objetivamente una violencia simbólica en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases constitutivas de una formación social residen en el fundamento del poder arbitrario que es la condición para instaurar una relación de comunicación pedagógica, es decir, para imponer e inculcar una arbitrariedad cultural según un modo arbitrario de imponer e inculcar educación. (Bourdieu y Passeron, 2018, p.45)

La teorías de Bourdieu y Passeron (2018) sobre educación son aplicables a la educación superior en México. La educación sirve a la reproducción social, toda educación es violencia simbólica, entendida esta por la capacidad de imponer significados e imponerlos como validos o legítimos, ocultando las relaciones de fuerza en las que se sustenta, sumando a su propia fuerza, la fuerza simbólica. La violencia simbólica implica la imposición de un doble arbitrario cultural. El doble arbitrario cultural por una parte es el recorte o selección de una parte de la cultura para ser enseñada, y por otra, no se puede enseñar toda la cultura (cantidad y tiempo). La selección de contenido es la más necesaria o evidente y universal, lo que se trasmite es la cultura, la cultura de la clase dominante, por lo tanto, es la cultura socialmente aceptada, legitimada y aceptada como valida.

En el contexto de la educación superior mexicana, esto se manifiesta de varias maneras, desde las barreras sistémicas que enfrentan los estudiantes de entornos socioeconómicos más bajos hasta el predominio de normas culturales de élite que sofocan la diversidad y refuerzan las estructuras de poder existentes. Si bien los críticos argumentan que la educación superior puede servir como vehículo para la movilidad ascendente y que algunas instituciones están combatiendo activamente estas desigualdades, un examen de la perspectiva de Bourdieu y Passeron revela la naturaleza generalizada de la violencia simbólica y la necesidad urgente de reformar las políticas educativas para abordar estas disparidades.

La violencia simbólica juega un papel crucial en la perpetuación de la desigualdad social dentro de la educación superior, estrechamente ligada al concepto de capital cultural de Bourdieu y Passeron. El capital cultural, que abarca los activos sociales no financieros que promueven la movilidad social, influye significativamente en el acceso a la educación. En México, los estudiantes provenientes de entornos socioeconómicos más bajos a menudo enfrentan barreras sistémicas, como una preparación inadecuada, un acceso limitado a recursos educativos de calidad y una falta de apoyo familiar, que inhiben sus posibilidades de tener éxito en la educación superior. Por ejemplo, muchas escuelas públicas en zonas marginadas carecen de recursos para ofrecer a los estudiantes el mismo nivel de educación que reciben sus homólogos adinerados, lo que refuerza un ciclo de desventaja del que es difícil escapar. Además, el capital cultural que poseen los estudiantes de élite a menudo se alinea estrechamente con los valores y expectativas de las instituciones de educación superior. Esta alineación facilita una transición más suave para estos estudiantes y al mismo tiempo margina a aquellos que no encajan en el molde cultural dominante. En consecuencia, las diversas perspectivas no sólo están subrepresentadas, sino que a menudo son descartadas o devaluadas dentro de los espacios académicos, lo que refuerza las estructuras de poder existentes. El entorno resultante a menudo aliena a los estudiantes de entornos socioeconómicos más bajos, quienes pueden sentir que sus experiencias y puntos de vista no son bienvenidos, lo que afianza aún más su sentimiento de exclusión. Por lo tanto, la teoría de la violencia simbólica de Bourdieu y Passeron subraya la urgente necesidad de reconocer y dismantelar estas barreras para crear un panorama de educación superior más equitativo en México.

En la misma idea, los procesos de acreditación en la educación superior perpetúan la desigualdad social al favorecer a las instituciones con un capital cultural significativo, enmarcar el conocimiento legítimo de maneras que socavan diversas perspectivas y funcionar como guardianes que refuerzan las estructuras de poder existentes. Por el contrario, algunos pueden argumentar que la acreditación sirve como un mecanismo necesario para garantizar la calidad de la educación, que la desigualdad social se extiende más allá de las instituciones educativas y que las prácticas de acreditación en evolución pueden abarcar diversas formas de capital cultural. Al explorar ambos lados de este debate,

podemos comprender mejor las implicaciones de la teoría de Bourdieu en el contexto de la educación superior (Bourdieu y Passeron, 2018).

La violencia simbólica juega un papel crucial en la perpetuación de la desigualdad social en la educación, ya que la teoría de Bourdieu aclara las intrincadas formas en que el capital cultural influye en el éxito educativo. El capital cultural, que abarca habilidades, conocimientos y credenciales educativas, a menudo determina el acceso a recursos y oportunidades educativos de alta calidad. Las instituciones que poseen un mayor capital cultural tienden a ofrecer experiencias educativas superiores, lo que a su vez conduce a un mayor rendimiento estudiantil y mejores perspectivas laborales. Sin embargo, los procesos de acreditación en la educación superior a menudo favorecen a estas instituciones con buenos recursos, creando un sesgo sistémico que margina a aquellas con menos capital cultural. Por su parte los autores Ovando, Elizondo y Grajales (2015) argumentan “...el financiamiento otorgado a las IES no ha sido equitativo en virtud de que algunas IES no cuentan con todos sus programas acreditados o se encuentran en estos procesos, ...” (p. 943). Verbigracia, cuando los organismos de acreditación dan prioridad a colegios y universidades establecidos con prestigio histórico, sin darse cuenta refuerzan un ciclo en el que los estudiantes de bajos ingresos siguen estando en desventaja, ya que es posible que no puedan acceder a la misma calidad de educación o apoyo. Esta práctica excluyente no sólo limita las oportunidades para los estudiantes desfavorecidos, sino que también refuerza la estratificación social al garantizar que las instituciones más exitosas sigan dominando el panorama educativo. En consecuencia, la interacción de la violencia simbólica y los procesos de acreditación contribuye a la perpetuación de la desigualdad social, por la cual aquellos que ya están marginados luchan por liberarse de las limitaciones impuestas por sus orígenes socioeconómicos.

Enmarcar el conocimiento *legítimo* dentro del contexto de la acreditación tiene implicaciones significativas para la representación de diversas perspectivas en educación. A menudo, los organismos de acreditación dan prioridad a las narrativas culturales dominantes, lo que conduce a un plan de estudios homogeneizado que no refleja el rico tejido de la diversidad social. Esta falta de representación puede sofocar las voces de las comunidades

marginadas, haciendo que sus experiencias y sistemas de conocimiento sean invisibles dentro de los marcos educativos formales.

De manera análoga los autores Ovando, Elizondo y Grajales señalan “son procesos que tienen que ver con estándares internacionales y nacionales en donde las IES no participan en la conformación de los marcos de referencia para ser evaluados y/o acreditados, solo son receptores y participan sobre la base y el conocimiento previo de estos criterios” (2015, p.943). Por ejemplo, los programas que incorporan conocimientos indígenas, críticas feministas u otras epistemologías alternativas pueden tener dificultades para obtener acreditación debido al sesgo hacia formas más tradicionales de conocimiento.

Como resultado, los estudiantes pueden recibir una educación que carece de un compromiso crítico con el mundo que los rodea, lo que inhibe su capacidad de pensar de manera creativa e innovadora. La ausencia de perspectivas diversas en los entornos educativos no sólo limita las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes, sino que también disminuye su capacidad para abordar cuestiones sociales complejas.

En un mundo que cambia rápidamente y que valora cada vez más la diversidad y la inclusión, el fracaso de los procesos de acreditación para abarcar una amplia gama de conocimientos en última instancia socava la experiencia educativa y perpetúa una visión estrecha del mundo que no está preparada para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

El papel del control en el proceso de acreditación es un factor importante para mantener la dinámica de poder existente dentro de la educación superior. Los organismos de acreditación actúan como guardianes, determinando qué instituciones y programas se consideran legítimos y, por tanto, merecedores de reconocimiento y financiación. Esta función de control puede reforzar el *statu quo*, ya que aquellas instituciones que ya ostentan poder y prestigio tienen más probabilidades de recibir acreditación, mientras que los programas más nuevos o menos tradicionales pueden tener dificultades para lograr aceptación.

Como consecuencia, los grupos desfavorecidos a menudo se ven excluidos del acceso a una educación de calidad, lo que perpetúa ciclos de desventaja y desigualdad. La dinámica de este mecanismo de control es particularmente pronunciada en campos donde el prestigio y la reputación histórica tienen un peso significativo, como el derecho, la medicina y los

negocios. En estos campos, la falta de representación de diversos orígenes puede dar lugar a una fuerza laboral que carece de los conocimientos y experiencias necesarios para abordar las necesidades de una sociedad diversa. Por lo tanto, el papel de control de los organismos de acreditación no sólo limita las oportunidades educativas para los grupos marginados, sino que también, perpetúa una comprensión estrecha de lo que constituye conocimiento y experiencia válidos, afianzando aún más las estructuras de poder existentes.

A pesar de las críticas a los procesos de acreditación, muchos sostienen que estos sistemas son esenciales para mantener la calidad y los estándares en la educación superior. La acreditación sirve como un marco diseñado para garantizar que las instituciones educativas cumplan con parámetros de calidad específicos, brindando una protección tanto para los estudiantes como para los empleadores. Al establecer estándares rigurosos, los procesos de acreditación pueden mejorar los resultados y la empleabilidad de los estudiantes, asegurando que los graduados posean las habilidades y conocimientos necesarios para tener éxito en los campos elegidos.

Además, los mecanismos de garantía de calidad pueden evitar la proliferación de programas educativos deficientes que podrían socavar la integridad de la educación superior en su conjunto. Por ejemplo, sin acreditación, las instituciones pueden ofrecer títulos que carecen de rigor o relevancia, en última instancia, devaluar las credenciales educativas en las que confían los empleadores al contratar. En este sentido, el papel de la acreditación puede verse no simplemente como un mecanismo de control sino como un componente vital de un ecosistema educativo que prioriza la excelencia y la rendición de cuentas. Al fomentar altos estándares, la acreditación puede ayudar a garantizar que los estudiantes reciban una educación sólida que los prepare para las demandas de la fuerza laboral y la sociedad en general.

También es importante reconocer que la violencia simbólica no es únicamente producto de los sistemas educativos; más bien, la desigualdad social está influenciada por estructuras sociales más amplias que se extienden más allá de la educación. Si bien la teoría de Bourdieu y Passeron (2008) destaca el importante papel que desempeña la educación en la perpetuación de la desigualdad, puede malinterpretarse como si se echara una culpa indebida a las propias instituciones educativas. Factores como los antecedentes familiares, el

estatus socioeconómico y las desigualdades sociales sistémicas contribuyen a las complejidades del logro y el éxito educativos. Por ejemplo, los niños de familias acomodadas pueden tener acceso a recursos como tutorías, actividades extracurriculares y oportunidades de establecer contactos que pueden mejorar sus perspectivas educativas, independientemente de la calidad de las instituciones a las que asisten. Por lo tanto, si bien los procesos de acreditación pueden reflejar y reforzar las desigualdades existentes, es esencial reconocer que son parte de una red más amplia de dinámicas sociales que influyen en los resultados educativos. Al ampliar la conversación más allá de la educación, podemos comprender mejor la naturaleza multifacética de la desigualdad y trabajar para lograr soluciones integrales que abarquen tanto la reforma educativa como el cambio social.

Además, es crucial reconocer que algunos organismos de acreditación están evolucionando para reconocer diversas formas de capital cultural. En los últimos años, ha habido una creciente conciencia de la necesidad de inclusión y representación en la educación superior, lo que ha llevado a algunas organizaciones acreditadoras a adaptar sus criterios para reconocer formas alternativas de capital cultural. Los programas que abordan activamente la justicia social, la equidad y la inclusión pueden obtener acreditación, lo que les permitirá desafiar las narrativas dominantes que históricamente han prevalecido en la educación. Por ejemplo, las instituciones que incorporan aprendizaje experiencial, participación comunitaria y pedagogía culturalmente relevante pueden encontrar que sus enfoques innovadores sean reconocidos y validados por los organismos de acreditación. Este cambio hacia el reconocimiento de diversas formas de capital cultural no solo mejora la legitimidad de los programas que priorizan el impacto social, sino que también fomenta un panorama educativo más inclusivo. A medida que las prácticas de acreditación continúan evolucionando en respuesta a las demandas sociales de diversidad y equidad, pueden servir como catalizador para un cambio positivo dentro de la educación superior, lo que en última instancia conducirá a una distribución más equitativa de las oportunidades y recursos educativos.

La teoría de la violencia simbólica de Bourdieu ofrece un marco valioso para comprender las complejidades de la desigualdad social dentro de la educación superior, particularmente en el contexto de los procesos de acreditación (Bourdieu y Passeron, 2018). Al favorecer a las instituciones con un capital cultural significativo, enmarcar el

conocimiento legítimo de manera que marginen las diversas perspectivas y funcionar como guardianes que refuerzan las estructuras de poder existentes, la acreditación puede perpetuar ciclos de desventaja para los grupos desfavorecidos. Sin embargo, es igualmente importante reconocer los argumentos a favor de la acreditación como un mecanismo necesario para garantizar la calidad y los estándares, las estructuras sociales más amplias que contribuyen a la desigualdad y el potencial para que las prácticas de acreditación evolucionen para abarcar diversas formas de capital cultural. En última instancia, un enfoque integral que aborde tanto las deficiencias de los sistemas de acreditación actuales como las dinámicas sociales más amplias en juego será esencial para crear un panorama de educación superior más equitativo e inclusivo.

Capítulo IV

Metodología

En este apartado aborda, precisamente, las fases que permitieron lograr los objetivos de la investigación desde un paradigma sociocrítico y un enfoque cualitativo, que permitió, la comprensión e interpretación de la realidad a través de las voces de los actores educativos de dos universidades de la ciudad de Puebla. Es decir, coordinador(a), docentes y alumnos egresados a partir de las expresiones de estos en un proceso de autorreflexión crítica sobre el proceso de acreditación de sus programas educativos de ingeniería, y sirvan para impulsar la acción transformadora de la educación.

Se utilizó el modelo socio-crítico propuesto por J. Habermas (1984); John Dewey (citado por Santos Gómez, 2011) estos autores conocen y comprenden la realidad como praxis, articula la teoría y la práctica, utiliza el conocimiento para alcanzar la libertad del hombre, entendida ésta como conciencia emancipadora e implica también al profesores en la solución de sus problemas a partir de la autorreflexión.

Se trabajó sobre el método cualitativo ya que la investigación genera datos descriptivos en las propias palabras de los actores educativos, en forma verbal o escrita, lo que se busca es la comprensión detallada de las perspectivas de estos actores. Se puntualizan las resoluciones metodológicas para la selección de las unidades de análisis y técnicas de recolección de información.

4.1 Modelo Sociocrítico en la Educación Superior

Este modelo se cimienta en la crítica social con un definido carácter autorreflexivo, considerando que el conocimiento se erige por lo general por intereses que nacen de las necesidades de los grupos donde se procura la autonomía racional y liberadora del ser humano, mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Es decir, este postura plantea, aunque, es cierto que las IES reproducen una sociedad desigual, los actores educativos que participan en el sistema escolar, cuando se encaran a los mensaje ideológicos de los grupos dominantes, pueden aceptarlos, pero también, tiene la capacidad de respuesta contra viniendo desde lo cultural y político, es decir, estarán abiertos a la

probabilidad de la lucha contra la imposición o la supremacía de cualquier tipo de mensaje ideológico y político de los grupos dominantes.

Considerando a McLare (1995) donde, uno de sus planteamientos es: tratar de investigar y descubrir las formas en que los actores educativos se resisten a la cultura dominante, ya que con ello los momentos figurados en los que la resistencia surge puede utilizarse pedagógicamente transformados en una estrategia de fortalecimiento.

La investigación parte del modelo socio-crítico aplicado al ámbito educativo y principalmente a las instituciones de educación superior, para tener una visión global y dialéctica de la realidad educativa sobre la implementación del sistema de evaluación y acreditación de los programas educativos que ofertan estas instituciones, y las implicaciones o consecuencias que pudieran originar a los actores educativos principalmente para los coordinadores de programa, profesores y alumnos egresados, y como se da la aceptación compartida desde una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos involucrados en su elaboración.

Para entender este modelo se parte de algunas definiciones de la teoría, siguiendo a Horkheimer que la define como “la acumulación del saber en forma tal que este se vuelva utilizable para caracterizar los hechos de la manera más posible” (2000, p. 223), y para Husserl citado en Horkheimer (2003), la teoría es un sistema cerrado de proposiciones de una ciencia. Entendiendo estos dos postulados o definiciones podremos decir que se entiende por teoría un sistema lógico basado en observaciones, axiomas y suposiciones, cuyo objeto es enunciar en qué condiciones se llevarán a cabo determinadas suposiciones.

4.2 Investigación Cualitativa

Toda investigación parte de dos enfoques metodológicos: el cuantitativo y el cualitativo (Hernández Sampieri, et al., 2010), siendo la inclinación por el enfoque cualitativo, porque es el que nos permite estudiar a los actores educativos con mayor profundidad, aproximándonos a ocupaciones más en lo interpretativo en la investigación. Por lo tanto, en este estudio se plantea una comprensión más objetiva y descriptiva de cómo

adquieren experiencia en el proceso de acreditación de los programas educativos en los que participan los coordinadores, docentes y alumnos egresados en el presente trabajo.

Hernández et al (2010) define el concepto de investigación como un “conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (p. 4). Esta definición se aplica a los dos enfoques por igual. Por otro lado, Taylor y Bogdan (1987), mencionan que la investigación cualitativa produce datos descriptivos, recogidos en las propias palabras de las personas, en forma oral o escrita y plantea algunas características de esta: es inductiva, es un estudio donde el contexto y las personas se ven desde una perspectiva holística y son humanistas.

Considerando estas características para este trabajo de investigación, se desarrollan los conceptos, la comprensión y entendimiento de los datos que proporcionan los actores educativos que en este caso son los coordinadores, los profesores y los egresados de los programas educativos. Considerando a estos en el contexto que se desarrollan de su pasado y de las situaciones en que se hallan actualmente, después de la acreditación de sus PE. En el entendido que nada se da por sobre entendido y no se busca la verdad de un concepto, se estudia a los actores educativos desde una postura humanista, tratando de entender lo que sienten en su praxis cotidiana en las instituciones donde laboran.

La investigación se basa en un enfoque cualitativo como lo menciona Taylor Y Bogdan (1987), ya que tiene como objetivo analizar eventos que ocurrieron en la experiencia de los coordinadores, docentes y alumnos egresados, donde participaron activa y pasivamente en el proceso de evaluación y acreditación de su PE implementado en su institución educativa. Esto es importante, porque el propósito de está es considerar los hechos desde la perspectiva del investigado, trabajado desde su contexto natural y retomando sus ideas en torno al proceso de acreditación de los programas educativos de su institución.

Partiendo de dos premisas. Los actores educativos son personas reflexivas, racionales, emite juicios, toma decisiones y genera sus propias rutinas a partir de su desarrollo personal; la segunda, los pensamiento de los coordinadores y docentes guían y orienta su conducta y su práctica docente. También, como menciona Sandín Esteban (2003) “bajo este enfoque es conocer cuáles son los razonamientos que ocurren en la mente del docente durante su

actividad profesional; procesos como la percepción de las actitudes del alumnado, la reflexión sobre sus actividades en el aula...” (p. 92).

El estudio sobre la percepción de los alumnos se centra en la descripción y comprensión de cómo se produce el desarrollo de determinados conceptos científicos y en el de los preconceptos, “no sólo se trata de describir las ideas de los alumnos, sino interpretarlas desde la coherencia interna de su pensamiento” (Sandín Esteban, 2003. p. 101). En este sentido, para la investigación es importante la percepción de los alumnos egresados de programas educativos de ingeniería acreditados, que estuvieron durante el proceso de acreditación de su programa educativo, donde manifiesten sus ideas y vivencias, y en su caso, si les impacto en su formación y desarrollo profesional, durante y posterior a la acreditación, si con este proceso obtuvieron un beneficios u obligaciones en su estatus de egresado de esa institución.

Sandín Esteban (2003) cita a Denzin y Lincoln (1994) donde estos autores plantean su enfoque sobre lo que es la investigación cualitativa.

la investigación cualitativa es un enfoque de indagación constituido. Atraviesa disciplinas, ámbitos y tópicos. Una compleja e interrelacionada familia de términos, conceptos y supuestos subyace a la expresión investigación cualitativa (...) constituye un conjunto de prácticas interpretativas de investigación que no privilegia una metodología sobre otra. Como espacio de discusión la distingue de forma exclusiva. (p.122)

En la misma idea, los autores Ñaupas, Mejía y Novoa (2013) mencionaron que la investigación cualitativa “es interpretativa; es decir, se sostiene en una concepción hermenéutica, sus métodos de recolección le permiten acceder a datos para ser observados, descritos e interpretados [...] su interés no es medir las variables componentes de un fenómeno social, sino entenderlo...” (pp. 349-350).

Griffin (2009) citado en Ñaupas, Mejía y Novoa (2013) señala, que existe cinco maneras de cómo se llega al conocimiento en el enfoque cualitativo:

- a. Como llegar al conocimiento. La realidad es subjetiva, se fundamenta en la apreciación y la interpretación del investigador, no es posible separar el conocimiento logrado del sujeto cognoscente.
- b. Naturaleza humana: determinismo o pragmatismo. Los actores humanos son voluntarios, son decisiones libres y conscientes, de acuerdo con los objetivos que pretenden alcanzar. Los seres humanos son activos y capaces de tomar decisiones que afectan su propio destino, y pueden decidir actuar de diferente manera bajo circunstancias idénticas.
- c. ¿Qué se valora más, la objetividad o la subjetividad? la habilidad de escoger es lo que separa a la humanidad del resto de la naturaleza, y valora el conocimiento asumido en una elección. Se considera que la ciencia no está al margen de los valores, los deseos y las tendencias del investigador y que éstos se hacen presente en el trabajo científico.
- d. El propósito de la teoría: leyes universales o reglas para interpretar. Se centra en propiciar y organizar actos únicos de interpretación. No busca verificar alguna teoría, sino emplearla para interpretar los fenómenos sociales.
- e. Métodos de investigación. La diferencia con otro enfoque está en su aplicación a casos específicos y en la destreza de cómo es utilizado por el investigador (pp. 350-351).

Por otro lado, se hace un comparativo con los autores Taylor y Bogdan (1987) y Ñaupas, Mejía y Novoa(2013) de las características de la investigación cualitativa, donde, en la Tabla 4 se puede observar que las características son semejantes y complementarias donde su objetivo es describir y comprender el fenómeno a investigar, se podría mencionar las características que mencionan otros autores, pero al final, todos recaen en la misma idea , con palabras más palabras menos, que en el caso que nos ocupa es la acreditación en los programas educativos de ingeniería de educación superior y los sujetos son los coordinadores, profesores y egresados de dos programas educativos, en dos instituciones de educación superior, en la Ciudad de Puebla.

Tabla 4*Características de la investigación cualitativa*

Taylor y Bogdan (1987)	Ñaupas, Mejía y Novoa (2013)
• Es inductiva • Perspectiva holística • Sensibilidad hacia los posibles efectos debido a la presencia del investigador • Compresión de las personas dentro de su propio marco de referencia • Suspensión del propio juicio • Valoración de todas las perspectivas • Método humanistas • Énfasis en la validez • Todos los escenarios y personas son dignos de estudio	• Objeto de estudio. Hechos subjetivos relativos a la comprensión del significado de las acciones humanas. • Técnicas. observación participante y análisis en profundidad. • Instrumentos. Instrumentos poco o no estructurados: guías de observación, entrevistas, grupos de discusión, etc. • Control del proceso. Triangulación de técnicas, instrumentos, fuentes y observadores. • Procedimientos. Diseño abiertos, flexibles y emergente. No sujetos a reglas fijas.

Elaboración propia tomando los datos de los autores: Taylor y Bogdan (1987, pp. 20-21) y Ñaupas et al (2013, pp. 354)

4.2.1 Métodos o técnicas de investigación cualitativa en educación

La recolección de datos es fundamental para la investigación cualitativa, sólo que su propósito no es medir alguna variable para llevar una inferencia y análisis estadístico, lo que busca es obtener información o datos de las personas o individuos de comunidades o contextos en profundidad, la información o datos que interesan son conceptos, percepciones, creencias, emociones pensamientos, experiencias, procesos y vivencias, que

se acopian con la finalidad de describirlo, analizarlo y comprenderlos, para así poder dar respuesta a las preguntas de investigación y objetivo general y específicos, y general algún conocimiento. Estos se recaban en los ambientes naturales y cotidianos de las personas, individuos o participantes (Hernández et al, 2010). Los datos que se recolecta pueden cambiar con el transcurso del estudio, los instrumentos o herramientas pueden ser: la Observación, la entrevista, grupos de enfoque, anotaciones y bitácoras de campo y encuestas cualitativas, entre otros.

Los investigadores cualitativos en educación obtienen la información que buscan en sus estudios, a través de un método o técnica, en el entendido, que el método en una segunda acepción se refiere a una técnica utilizada en dilucidar el conocimiento, por otro lado, técnica remite a un conjunto de medios aplicados en una actividad, un arte o una ciencia. Los medios o instrumentos más empleados en la investigación cualitativa son: la observación, la entrevista, grupos focales y el cuestionario cualitativo. Para el fin de nuestro estudio, se optó por: la entrevista, grupos focales y el cuestionario cualitativo. A continuación, se describen las empleadas en la presente investigación. (Ver anexo 1)

Las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas, han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Entendiéndose, como “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

Para esta investigación se optó por una entrevista semi estructurada, “se basa en una guía de preguntas sobre el tópico en cuestión, donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández, et al., 2010, p. 418).

La guía de entrevista para coordinadores de programa educativo se dividió de la siguiente manera, ver el Tabla 5, donde se puede observar las 5 dimensiones con sus respectivas categorías que se trabajaron en la entrevista.

De estas cinco dimensiones se realizaron 14 ítems, de estos cada dimensión tenía 3 ítems por cada dimensión, exceptuando la dimensión V que sólo tenía dos ítems donde los entrevistados tenían que realizar toda una reflexión, además, daba la oportunidad de realizar

más preguntas adicionales, para precisar conceptos y obtener más información sobre las implicaciones proporcionadas a los actores educativos por el proceso de acreditación.

Tabla 5

Estructura de la Guía de Entrevista para Coordinadoras (es) de PE

Dimensiones	Categorías
Dimensión I. Planeación	• Etapa previa • Socialización • Convocatoria • comunicación
Dimensión II. Autoevaluación	• Actividades diferentes • Utilización de la evaluación docente. • Apoyo a la superación académica.
Dimensión III. Evaluación Externa y Acreditación	• Actividades extracadémicas • Opinión sobre evaluadores externos • Opinión sobre proceso de acreditación.
Dimensión IV. Mejora y evaluación del medio tiempo.	• Actividades diferentes • Pertinencia del plan de mejora • Opinión de medio tiempo
Dimensión V. Implicaciones posteriores a la acreditación.	• Beneficios • Responsabilidades • Propuestas de mejora al proceso de acreditación
Elaboración propia tomando de referencia los indicadores de CIEES y CACEI	

El cuestionario cualitativo es la única opción para la investigación cualitativa, estos utilizan en su mayoría de preguntas abiertas. La investigación cualitativa a través de cuestionarios abiertos surgió como una alternativa a las limitaciones de este paradigma en cuanto al número de encuestados. Sus preguntas deben planificarse con mucho cuidado y precisión, especialmente debido a la dificultad de análisis. El diseño de las preguntas debe conducir a los encuestados a un proceso de reflexión propio y personal, que refleje sus sentimientos percepciones al objeto de estudio.

Es muy importante que en la introducción del cuestionario se indique brevemente lo que se espera de los encuestados, el propósito del estudio, los posibles beneficios de este y, en algunos casos, garantizar el anonimato de los encuestados (Hernández et al., 2010). Para el propósito de la investigación se elaboraron dos tipos de cuestionario, uno dirigido

a los docentes y otro para estudiantes egresados de los PE de cada IES, la estructura es semejante, divide también en cinco dimensiones, donde cambia son las categorías, como se observa en la Tabla 6

Tabla 6

Estructura del cuestionario para docentes y egresados

Dimensiones	Categorías/ docentes	Categorías/ egresados
Dimensión I. Planeación	• Etapa previa • Socialización • Convocatoria • Comunicación	• Información • Convocatoria • Comunicación
Dimensión II. Autoevaluación	• Actividades diferentes • Utilización de la evaluación docente. • Apoyo a la superación académica.	• Participación actores educativos • Participación alumnos • Impacto
Dimensión III. Evaluación Externa y Acreditación	• Actividades extracadémicas • Opinión sobre evaluadores externos • Opinión sobre proceso de acreditación.	• Participación en la evaluación externa • Aspectos que impacta la evaluación externa
Dimensión IV. Mejora y evaluación del medio tiempo.	• Actividades diferentes • Pertinencia del plan de mejora • Opinión de medio tiempo	• Mejora en el desarrollo y aplicación de estrategias para mejorar su aprendizaje • Satisfacción con la formación recibida • Opinión sobre el proceso de acreditación.
Dimensión V. Implicaciones posteriores a la acreditación.	• Beneficios • Responsabilidades • Propuestas de mejora al proceso de acreditación	• Percepción de cambios en la formación • Posibilidad de alguna responsabilidad

		• Reconocimiento de la calidad de una profesión por la acreditación
Elaboración propia tomando de referencia los indicadores de CIEES y CACEI		

El cuestionario para los docentes se estructuró como anteriormente se mencionó de cinco dimensiones y 21 ítems, el cuestionario para egresados se estructuró también con cinco dimensiones y 22 ítems, estos se diseñaron en el programa y su aplicación fue en Google llamada Formularios, y se les envió a sus respectivos correos institucionales de los docentes y egresados proporcionado por el coordinado de cada PE.

Los Grupos focales es una técnica favorita de la investigación cualitativa, sus inicios son a partir de los años treinta y en los cuarenta las técnicas grupales, se aplicaron en las áreas laborales, con la intención de mejorar la productividad, también se aplicaron en la Segunda Guerra Mundial para incrementar la moral militar (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003). Se pueden definir como “una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador...el propósito principal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes” (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017, P.52).

Para este trabajo de investigación esta herramienta fue de gran utilidad, porque se aplicó a los docentes para profundizar sobre el tema de acreditación, permitiendo que estos de viva voz externaran sus experiencias, creencias y sentimientos sobre el antes, durante y después del proceso de acreditación. Está estructurado en 5 dimensiones y 8 ítems abiertos donde se les solicita su percepción, opinión y reflexión desde una postura crítica.

4.3 Contexto de las Instituciones de Educación Superior

La descripción del contexto de las instituciones de educación superior donde nos permitieron realizar este estudio son dos instituciones de educación superior públicas, de la Ciudad de Puebla. A continuación, se describe cada una de ellas:

4.3.1 Universidad Politécnica de Puebla

Está ubicada en: tercer Carril del ejido “Serrano” s/n San Mateo Cuanalá. Juan C. Bonilla, Pue.

Misión

Formar íntegramente profesionales competentes que atiendan necesidades de los sectores productivos y sociales, mediante el desarrollo tecnológico, la innovación y la investigación aplicada, promoviendo una cultura ambiental y de equidad de género.

Visión al 2030

Ser una Universidad acreditada nacional e internacionalmente por su modelo educativo, sus servicios y la calidad de sus egresados (as), en un marco de sustentabilidad, de respeto al medio ambiente y fomento a la equidad de género, que consolida permanentemente alianzas estratégicas con los sectores productivos y social.

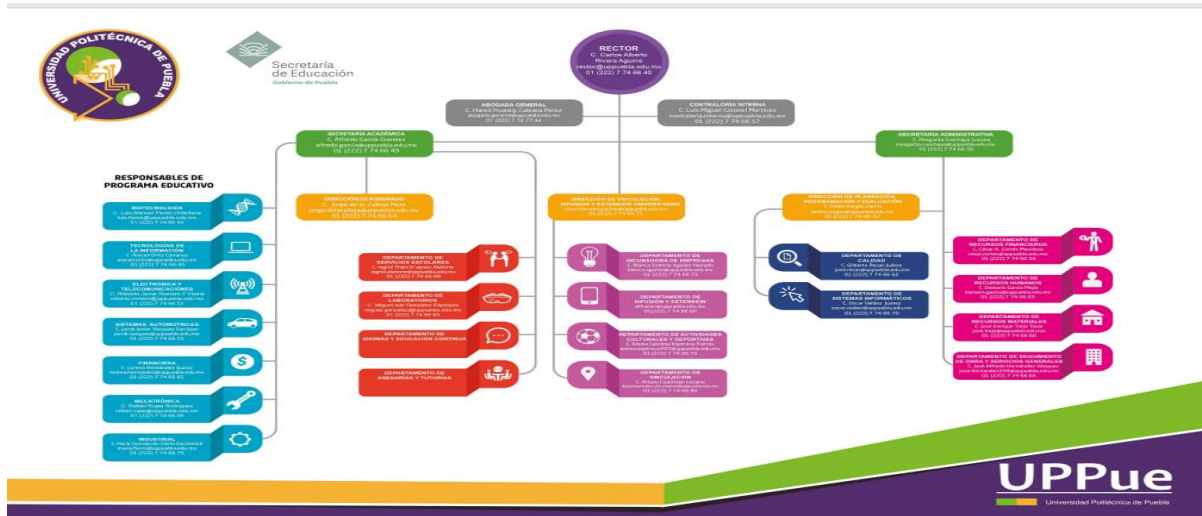
Política

La Universidad Politécnica de Puebla está comprometida a cumplir y mejorar continuamente la eficacia de su Sistema de Gestión de la Calidad, a través de establecer, revisar y evaluar periódicamente los objetivos de calidad, que están orientados a fortalecer el servicio educativo que brinda la Universidad, para formar íntegramente profesionales competentes que atiendan necesidades de los sectores productivo y social (UPP, 2013).

En su página muestra su organigrama de como está estructurado su órgano de gobierno ver figura 4.

FIGURA 4

Organigrama Universidad Politécnica de Puebla



Recuperada de la página Web de la Universidad Politécnica de Puebla (UPP, 2013, pag. s/n)

Oferta educativa

A nivel de ingeniería compuesta por 7 carreras en las áreas de las ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías, cuenta con 5 maestrías y 2 especialidades. A continuación, se mencionan:

Ingenierías.

- Ingeniería en Biotecnología
- Ingeniería en Mecatrónica
- Ingeniería en sistemas Automotrices
- Ingeniería Financiera
- Ingeniería en electrónica y Telecomunicaciones
- Ingeniería Industrial
- Ingeniería en Tecnología de la Información

Maestrías

- Maestría en Ingeniería en sistemas y Cómputo Inteligente
- Maestría en Enseñanza de las Ciencias

- Maestría en Automatización de Procesos Industriales
- Maestría en Gestión e Innovación Tecnológica
- Maestría en Ingeniería en Diseño de Bioprocesos

Especialidades

- Especialidad en Educación Basada en Competencias
- Especialidad en Ambientes de Aprendizaje a Distancia

El Programa de ingeniería Industrial tiene: un coordinador, una planta docente de tres maestros de tiempo completo y catorce profesores de medio tiempo y horas clase, un promedio de 400 alumnos inscritos y egresan aproximadamente cada año en promedio de 100 alumnos.

4.3.2 Universidad Tecnológica de Puebla

La Universidad Tecnológica de Puebla está ubicada en Antiguo Camino a la Resurrección N. 1002-A Zona Industrial Puebla Oriente, Pue.

Misión

“Proporcionar educación superior tecnológica a través de programas intensivos de estudio, pertinentes e integrales, acorde a los avances científicos y tecnológicos para formar profesionistas competitivos con sentido humano, que fortalezcan los procesos de los sectores productivos y de servicios a nivel regional y nacional que coadyuven al desarrollo social.”

Visión

En el 2030, seremos reconocidos por transformar la vida de las personas en oportunidades de desarrollo y generar conocimientos que aporta soluciones innovadoras a los problemas actuales del entorno.

Valores

- Colaboración

- Responsabilidad
- Innovación
- Respeto
- Equidad

Políticas

Políticas de Calidad

La Universidad Tecnológica de Puebla establece su compromiso con la sociedad, ofreciendo docencia, vinculación, desarrollo tecnológico y servicios de calidad para conseguir la formación integral de Técnicos Superiores Universitarios, Ingenieros y maestrías que garanticen la satisfacción de las necesidades y expectativas de los sectores productivos y de servicios mediante la propiedad intelectual y mejora continua de sus Sistema de Gestión de la Calidad de organizaciones educativos.

Política de Igualdad Laboral y No Discriminación de la Universidad Tecnológica de Puebla.

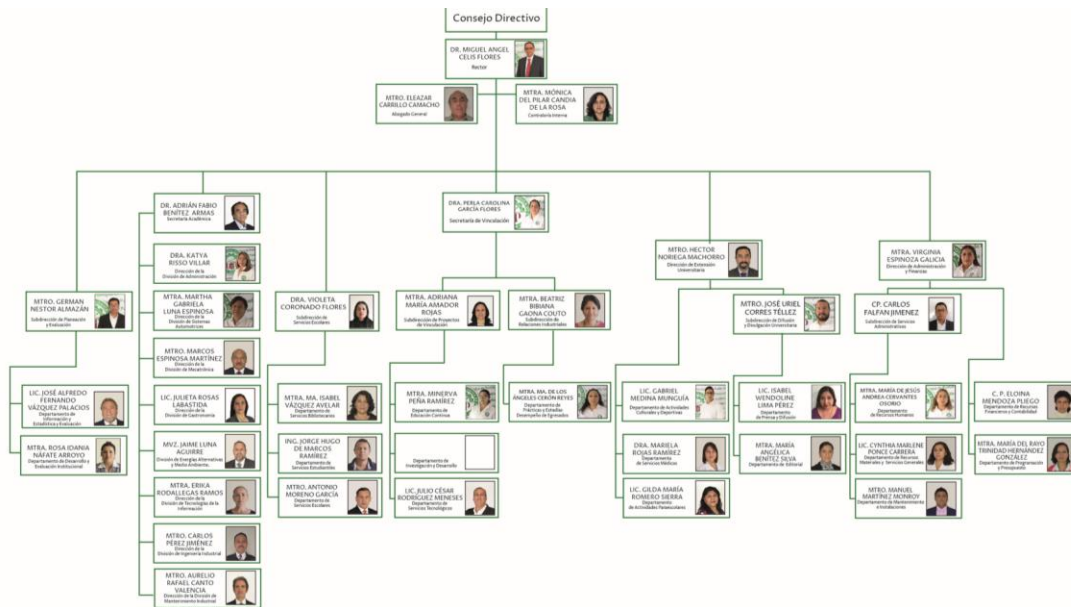
La Universidad Tecnológica de Puebla, a través de Rectoría, manifiesta su compromiso frente a la comunidad universitaria para combatir la discriminación y salvaguardar el respeto a los derechos humanos; promover la igualdad laboral y de oportunidades entre mujeres y hombres; la propagación de una cultura plural y tolerante; el respeto del derecho a la libre expresión de las ideas, sin menoscabo de los derechos de las y los otros; mantener un ambiente libre de violencia, segregación y sin maltrato, ni discriminación hacia el personal, entre el personal y hacia la sociedad, en razón de su apariencia física, cultural, discapacidad, idioma, lengua, sexo, género, edad, condición social, económica, de salud o jurídica, embarazo, estado civil o conyugal, religión, opiniones, origen étnico o nacional, preferencias sexuales, situación migratoria, color de piel, características genéticas, identidad o filiación política, situación familiar, responsabilidades familiares, antecedentes penales, o cualquier otro motivo,

y garantizando su prohibición en la Universidad Tecnológica de Puebla.
(UTP, 2023, S/P)

En su página muestra su organigrama de como está estructurado su órgano de gobierno ver figura 5.

figura 5

ORGANIGRAMA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PUEBLA



Fuente: UTP (2023, S/P)

Oferta educativa.

Técnico Superior Universitario (TSU)

- TSU en Sistemas Automotrices
- TSU en Tecnología de la Información Área Desarrollo de software Multiplataforma
- TSU en Tecnología de la Información Área Infraestructura de Redes Digitales
- TSU en Energía renovable Área Calidad y Ahorro de Energía
- TSU en Energía Renovable Área Solar
- TSU en Química Área Tecnología Ambiental

- TSU en Gastronomía
- TSU en Procesos Industriales Área Plásticos
- TSU en Procesos Industriales Área Manufactura
- TSU en Mantenimiento Área Industrial
- TSU en Mecatrónica Área Automatización
- TSU en Mecatrónica Área Instalaciones Eléctricas Eficientes
- TSU en Mecatrónica Área Sistemas de Manufactura Flexible
- TSU en Mecatrónica Área Mantenimiento a líneas de Producción
- TSU en Desarrollo de Negocios Área Mercadotecnia
- TSU en Administración Área Capital Humano

Ingenierías

- Ingeniería en Sistemas Automotrices
- Ingeniería en Desarrollo y Gestión de Software
- Ingeniería en Redes Inteligentes y Ciberseguridad
- Ingeniería en Energías Renovables
- Ingenierías Ambiental
- Ingeniería Industrial
- Ingeniería en Mantenimiento Industrial
- Ingeniería en Mecatrónica

Licenciaturas

- Licenciatura en Gastronomía
- Licenciatura en innovación de Negocios y Mercadotecnia
- Licenciatura en Gestión del Capital Humano

Maestrías

- Maestría en Ingeniería Mecatrónica
- Maestría en Gestión e Innovación en las Organizaciones

El programa de Ingeniería en Mantenimiento Industrial tiene un coordinador, nueve maestros de tiempo completo y veintiuno docentes entre medio tiempo y horas clase, un promedio de 350 alumnos y egresan entre 80 alumnos por año.

4.4 Selección de los informantes

Para Hernández et al (2010) de fine al grupo de informantes, como la Muestra de la siguiente manera “En el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (p.394). Para Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) la define como “la población adecuada objeto de estudio y extrae una muestra representativa de individuos utilizando la técnica de muestreo apropiada que garantice la representatividad de los individuos elegidos” (p. 53). Y para Katayama Omura (2014) plantea que la muestra al no ser igual al universo, “lo que se busca la representatividad de la muestra: esto es, que refleje en micro lo que el universo es en macro. Por lo anterior se debe escoger de tal modo que cada miembro seleccionado represente de los niveles socio-estructurales del universo” (p. 73), en este caso el mismo autor plantea que esa representatividad es socioestructural, quiere decir, que se deben realizar estudios de campo piloto en la muestra para determinar la estructura social que subyace al universo de la muestra.

A efectos de este estudio, extrayendo algunos elementos de cada una de las definiciones anteriores, un informante es una persona extraídas de la población objeto de estudio de las que se recogerá la información requerida, pero no necesariamente representativas de la población. Que fueron el coordinador, la planta docente y alumnos egresados de cada una de las dos universidades en estudio. A los coordinadores se les realizó una entrevista semiestructurada, para la planta docentes se les envió el cuestionario de la Google a su correo institucional proporcionado por el coordinador del PE y posteriormente se les invito por medio de su coordinador a una entrevista de grupo focal como participantes voluntarios, y a los alumnos egresados se les envió un cuestionario elaborado en Google Cuestionario a su correo institucional, proporcionado por el coordinador de cada PE.

Unidad de Análisis es la entidad, persona o cosa sobre que deseas poder decir o mencionar algo al final del estudio, que es el foco principal de este. Para la presente investigación la unidad de análisis son las implicaciones de la acreditación en los actores educativos.

La Unidad de observación son los ítems que realmente se observan, miden o recolectan en el curso de pretender aprender algo sobre la unidad de análisis. En el caso que nos implica se realizaron preguntas para recolectar la información en las tres herramientas utilizadas para la recolección de datos.

4.5 Validez de los instrumentos de recolección de datos

Se diseño un instrumento para la entrevista en profundidad, que es una Guía de Entrevista Semiestructurada, que consta de cinco dimensiones y 14 preguntas, que se colocaron a dos expertos que son docentes de la Facultad de Filosofía y letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la analizaron y emitiendo sus observaciones, posteriormente se les proporciono nuevamente con las observaciones y correcciones propuestas, después de revisarla emitieron su juicio y visto bueno.

La validación de los cuestionarios para docentes y exalumnos la realizaron tres expertos, docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Se les envió a sus correos institucionales para su revisión, análisis y sus observaciones, posteriormente, los expertos la regresaron con las observaciones y nuevamente se les envió con las correcciones propuestas, por último, la regresaron ya con el visto bueno de cada uno de los expertos.

Capítulo V

Recolección, Análisis e Interpretación de los Datos

En este capítulo se describe el método de recolección de datos considerando la inmersión a los objetos de estudio que son las dos Universidades que en el capítulo anterior nos referimos. La recolección de datos es fundamental para los métodos cualitativos, salvo que su propósito no es medir variables para inferencia y análisis estadístico, sino obtener datos de personas, expresados en forma de cada persona, estos datos son: intereses, conceptos, percepciones, creencias, emociones, pensamientos, vivencias, procesos y vivencias de los participantes individuales y grupales con el fin de analizarlos y comprenderlos (Hernández et al., 2010).

Para el análisis, se realizó como recomiendan los autores conforme se van obteniendo los datos se trabaja, con ellos, para que no se vayan acumulando la información, en el caso de las entrevistas se realizó la transcripción en los primeros días conforme se fue haciendo las entrevistas, a propósito, transcribir “es registrar y poner por escrito y a disposición de otros y de uno mismo cada uno de los intercambios, preguntas, respuestas, información contextual general, que surjan desde el inicio al final de la entrevista.” (Borda, et al., 2017, p. 24), continuando, se codificó cada una de las transcripciones de las entrevistas, para categorizarlos y asignales un código a cada una de estas categorías, entendiendo la codificación cualitativa. La ineludible tarea de sistematizar el material empíricos, requiere pensar y al mismo tiempo identificar conexiones entre textos, ya sean testimonios de entrevistas, registros observacionales o documentos, y las categorías analíticas para cada estudio, entrelazando la información que se escuchan en las voces de nuestros informantes (Borda, et al., 2017).

5.1 Un acercamiento al campo, con enfoque cualitativo

Una vez que se diseñó la metodología, como la mencionamos en el capítulo anterior, en mes de septiembre se empezó el acercamiento a las dos Universidades Públicas, con la finalidad de que nos permitieran realizar una investigación en estas instituciones de

educación superior, además con la idea que tuvieran cierta similitud, se escogieron porque las dos son del sistema de universidades tecnológicas y politécnicas.

Las primeras entrevistas fueron con la coordinadora (UPPC1) y el director (UTPD2) de los programas de ingeniería industrial e ingeniería en mantenimiento industrial, respectivamente.

Fue a partir de la segunda semana de septiembre, donde se expuso a cada uno de los responsables los motivos, objetivos y requerimientos necesarios para elaborar la investigación, lo cual, aceptaron, sin embargo, necesitaban la autorización de su jefe inmediato que es el subdirector académico.

Fue hasta finales de septiembre se logró tener una entrevista con los Secretarios Académicos exponiéndoles nuevamente los motivos, objetivos, requerimientos y apoyo por parte de las autoridades educativas para la realización de esta investigación, estuvieron de acuerdo que realizara la investigación en sus instituciones, dando las indicaciones a la coordinadora y al Director de los programas de ingeniería respectivamente.

Fue hasta la segunda semana de octubre donde se formalizó mediante un oficio por parte de la coordinación del DIIE y el Secretario de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. (anexo 2)

A partir de la entrega del oficio donde se solicita las facilidades necesarias para llevar a cabo la investigación, se empezó a trabajar con la entrevistas para la UPPC1 y UTPD2 de respectivamente. La entrevista que se realizó a la UPPC1 y al UTPD2 de los programas antes mencionados, la primera mencionó que el programa de ingeniería industrial estaba acreditado por el organismo acreditador CIEES y el segundo, mencionó que ellos se habían acreditado por el organismo acreditador CACEI, lo cual, se tuvo que elaborar una guía de entrevista considerando los dos organismo acreditadores y sus indicadores, para que posteriormente enviarlos a validar con tres expertos de la FFyL de la BUAP, una vez que lo revisaron y mandaron sus observaciones de la guía y haber hechos las correcciones sugeridas y enviarlo nuevamente para que nos dieran su visto bueno, para poder realizar las entrevistas correspondientes con la guía de entrevista validada.

La primera entrevista fue al UTPD2 del programa de ingeniería en mantenimiento industrial, la cita estaba programada para el jueves 3 de noviembre de 2022, a las ocho de la

mañana. Llegue a las 7:30 de la mañana para tener listo el material para la entrevista, no contando, que los guardias no me dejaron entrar a esa hora porque mencionaron que todavía no había llegado el Director, fue hasta el cambio de guardia a las ocho en punto que pude ingresar a la institución, motivo por el cual, llegue unos minutos después de la cita. Estaba un poco nervioso, afortunadamente no hubo problema, el director dentro de su oficina me paso a una mesa redonda donde realizamos la entrevista, lo primero que realice fue entregar el consentimiento informado (ver anexo 3) para que lo leyera y firmara de consentimiento, además de comentarle que la entrevista tendría una duración aproximada de noventa minutos, estuvo de acuerdo, también, solicite me autorizara para grabar la entrevista, fue autorizada, fue grabada con una grabadora y un celular, la duración real fue de dos horas con diez minutos, donde se le dio el tiempo necesario para contestar cada una las preguntas de la guía, así como las preguntas adicionales para precisar algún concepto u obtener mayor información sobre lo que él me explicaba.

La segunda entrevista con UPPC1 fue agendada el día 11 de noviembre de 2022, por motivos que tenía mucho trabajo por termino de semestre, la cita fue también a las ocho de la mañana, la cual llegue veinte minutos antes, para tener todo preparado para la entrevista. La entrevista estaba prevista para realizarse en la sala de juntas para que no hubiera interrupciones ni ruidos, sin embargo, la logística de la universidad nos jugó una mala pasada, porque en ese horario también iba a ser ocupada por los directivos.

UPPC1 menciona que la entrevista se va a realizar en su cubículo, creando un poquito de tensión, porque a lado estaba su secretaria que la apoya y además que su cubículo aproximadamente tiene de dimensiones dos por tres metros, las paredes son de cristal sin persianas o cortinas, esto hacía que tuviera distractores durante la entrevista.

Lo primero que se realizo fue entregarle el consentimiento informado (ver anexo 3) para que lo lea y lo tenga, además de un documento donde nos firmaba dando su consentimiento, posteriormente le mencione la duración de la entrevista que era aproximadamente de 90 minutos, estuvo de acuerdo, por último, le solicite su autorización para grabar la entrevista, dio su autorización, la grabación fueron con dos aparatos, una grabadora y un celular de respaldo.

Durante la entrevista se le dio el tiempo necesario para que expresara su opinión con respecto a las preguntas que se realizaban según la guía de entrevista, además de las preguntas adicionales que surgieron para definir un concepto u obtener más información, y la duración real de la entrevista fue de 112 minutos.

Después de transcribir las dos entrevistas, se realizó dos lecturas previas a cada entrevista, para poder diseñar el cuestionario para los docentes de cada una de las instituciones, considerando la información y opinión de los responsables de los programas educativos, considerando también los indicadores de CIEES y CACEI. una vez que se tuvo estructurado el cuestionario cualitativo, se les envió a los expertos de la facultad de filosofía y letras, para su revisión y observación, estos lo enviaron con sus respectivas observaciones y correcciones, las cuales se corrigieron y se les envió nuevamente para que dieran su vista bueno y de esta forma validar el instrumento de recolección de datos. (ver anexo 1)

Este procedimiento de estructuración y validación del cuestionario cualitativo para docentes de las dos IES tuvo una duración de tres semanas, los cual, nos dejó un periodo muy corto para poder aplicar los cuestionarios a los profesore.

Nuevamente se platicó con la coordinadora en la primera semana de diciembre, para ver la posibilidad de hacer una reunión con los docentes para aplicarles el cuestionario e inclusive se le menciono que les invitaba a desayunar, con tal de que participaran, estuvo de acuerdo y se agendo para el miércoles de la segunda semana de diciembre, sin embargo, el martes previo a la reunión me aviso que se suspendió la reunión, motivo por lo cual me comunique con ella para ver como lo podríamos solucionar, además que están por salir de vacaciones de diciembre, el acuerdo que llegamos que se los enviara a sus correos institucionales.

Me lo enviaran una vez contestado, analizando la viabilidad de esta acción, se llegó a la conclusión que iba tener ciertos problemas, porque primero tenían que descargar el cuestionario, después, contestarlo y por último enviarlo nuevamente, esto les llevaría más tiempo invertido que el de sólo contestar, por tal motivo, se buscó otro medio, el cual se optó por realizarlo en formularios de Google, la característica de este es que una vez contestado se envía y el programa lo va cuantificando y además las respuestas las da en porcentajes

haciendo un poco más fácil el análisis, y las preguntas abiertas las tiene en una hoja de cálculo donde se puede ver las respuestas.

El instrumento en este formato estuvo diseñado y probado los últimos días antes de que salieran de vacaciones, y se les envió a los correos institucionales en este caso de la UPP, fueron a 14 docentes proporcionados por la coordinadora.

En el caso de la universidad 2, se entablo conversación con el UTPD2 del programa de ingeniería en mantenimiento, para ver también la posibilidad de una reunión con los docentes, el cual fue rotundo su negativa, porque estaba muy ocupados por termino de clases, quedo también la opción de enviar a sus correos electrónicos institucionales, donde el director proporciono los correos de 26 docentes, a los cuales se les envió también en la tercera semana de diciembre.

En el transcurso de las vacaciones de diciembre 2022 y la primera semana de enero se diseñó y estructuro el cuestionario cualitativo para los egresados de las dos IES, la cual fue hasta la segunda semana de enero que se les envió a los expertos para que nuevamente se realizaran una revisión, observaciones y correcciones al instrumento, me lo enviaran y posteriormente se los envié con las correcciones, para lo validaran y dieran su visto bueno.

En la segunda semana de enero del año 2023, nuevamente me comuniqué con responsables de los respectivos PE, con la finalidad de poder aplicarle el cuestionario a los alumnos egresados de sus instituciones, los dos me comentaron que no era posible mandarlos a llamar porque algunos estaban trabajando y otros ya habían cambiado de domicilio e inclusive de ciudad, que la mejor forma es enviarle a sus correos electrónicos institucionales, lo cual se tuvo que realizar también en formularios de Google, y la UPPC1 proporciono 17 correos y el UTPD2 proporciono 38 correos, y se les envió la primera semana de febrero de 2023.

A una vez revisado y analizado la información de los cuestionarios cualitativos que se les envió a los docentes, se determinó que había la necesidad de hacer entrevistas de grupos focales para las dos instituciones con la finalidad, de recabar más información y escucharlos de viva voz sus reflexiones, opiniones y críticas al proceso de acreditación que se dio en su institución, elaborando la guía de entrevista para grupos focales (ver anexo 1), enviarla a los expertos para su validación y posteriormente entablar nuevamente comunicación con la

coordinadora y el director de los programas educativos a finales de abril, la primera estuvo de acuerdo y además era oportuno porque tenían en la primera semana de mayo un receso por terminación de cursos agendando la cita de la entrevista el día jueves 4 de mayo a las 10 de la mañana.

El día jueves llegue temprano, con una hora de anticipación, para ver el lugar donde se realizaría el entrevista de grupo focal, presentándome con la coordinadora, me informo que había invitado a esta actividad a ocho profesore, y además la actividad se realizaría en un salón de clases, el cual al llegar tuve que mover las sillas para formar un círculo, para que todos estén cómodos y nos estuviéramos viendo cara a cara, para que fuera un dialogo y reflexiones personales en un habiente de cordialidad, donde podría expresar sus ideas con toda la libertad posible.

A las diez de la mañana empezaron a llegar los docentes, como iban llegando se les proporcionaba el documento de consentimiento informado y otro documento donde firmaban su consentimiento para ser entrevistados, una vez que llegaron la mayoría de los profesores, me comentaron que dos de ellos se integraban posteriormente, porque estaban terminando un trabajo.

La reunión empecé informándoles los objetivos de esta reunión, así como haciendo insistencia en la ética de la investigación donde toda la información que se proporcionara seria confidencial y además se guarda el anonimato de los participantes utilizando un seudónimo o si así lo quería sólo el nombre de pila, para poder dirigirse a ellas o a ellos, para concederles la palabra cuando así lo desearan los participantes, además se les pidió su autorización para grabar la entrevista, la cual fue autorizada sin ninguna objeción por parte de los participantes.

iniciada la actividad los dos profesores que faltaban se incorporaron a los veinte minutos después, cabe señalar que la reunión estuvo con mucha participación por parte de los asistentes, dando sus opiniones, reflexiones y sugerencias, sobre los puntos o preguntas que se tenía en la guía además de las preguntas adicionales que surgieron para fortalecer más la información que estaba proporcionado, fue muy enriquecedora la participación de los docentes, la actividad tuvo una duración de ciento cuarenta minutos, treinta minutos más de lo que se había pactado.

5.2 La opinión de los actores educativos

En este apartado se analiza la información proporcionada por los actores educativos, sistematizando los datos cualitativos, que va de la transcripción de las entrevistas, la categorización y la codificación y procesamiento de esta, así categorización y codificación de la información proporcionada por los informantes a través de los cuestionarios cualitativos y por último la transcripción de las entrevistas focales realizada a los docentes de cada institución.

En el apartado anterior se describió como se recolecto la información, con que herramientas se utilizaron y los medios y programas electrónicos que apoyaron para realizar esta actividad, en este apartado se menciona los datos reales de quienes participaron y la información que aportaron realizando una categorización y una codificación, para que posteriormente se realiza la interpretación de estos.

El análisis se realiza conforme se fue dando las actividades, comenzando con las entrevistas a la coordinadora y al director de los programas educativos, en seguida será la información proporcionada por los docentes a través de los cuestionarios, luego será la información de los alumnos egresados y por último las entrevistas de grupos focales realizado a los docentes de cada una de las instituciones.

La información que dieron la coordinadora y el director fue muy enriquecedora, porque dieron desde su punto de vista directivo, los propósitos y objetivos que tienen las autoridades superiores al promover y autorizar el proceso de evaluación y acreditación de los programas educativos en cuestión. la entrevista se dividió en cinco dimensiones como antes lo había mencionada en el capítulo anterior, para su análisis la trabajamos a través de la Tabla 7.

Tabla 7

Análisis de las entrevistas a la coordinadora y director

Dimensiones	Universidad 1 UPP*	Universidad 2 UTP**
Dimensión 1 Planeación Categorías: • Etapa Previa • Socialización	Categorías: • La planeación se realizó con meses de anticipación.	Categorías: • Declaración de las autoridades de la

• Convocatoria • Comunicación	• Se conformo un equipo de trabajo de cinco docentes y se repartió el trabajo. (ET) • Hubo convocatoria y comunicación. (CC) • Se capacito a los docentes (CD)	Universidad por acreditar los PE. • La planeación fue revisar los indicadores que hay que cumplir (PCA) • Reunión informativa (CC) • Política que los departamentos tienen que dar la información que se les requiera. (POLI)
Dimensión 2 Autoevaluación Categorías: • Actividades diferentes • Utilización de resultados de la evaluación docente • Apoyo a la superación académica	• No hubo selección de muestra, se trabajó con todos los documentos y actas de calificación. • Se les concedió tiempo adicional a los docentes que apoyaron con los indicadores • No hubo problema sobre las condiciones económicas, administrativas de capacitación y laborales. • Molestia por solicitar a los docentes que actualicen su CV • Acompañamiento por parte del Organismo Acreditador CIEES, fue desde el principio y bueno.	• La muestra fue selectiva la cual cubría los requisitos de los indicadores. • Se planteo con anticipación los fondos necesarios • Es reacreditación con CACEI • Los Docentes se les olvida los portafolios de evidencias • El acompañamiento por parte de la acreditadora es bueno.
Dimensión 3 Evaluación Externa y Acreditación	• Se acredito en febrero de 2020 y al	• Las actividades están ligadas con la

Categorías: • Actividades extraacadémicas • Opinión sobre evaluadores externos • Opinión sobre proceso de acreditación	mes se entró en pandemia. • La planta consta de 3 profesores de tiempo completo y 16 profesores de asignatura. • La evaluación externa comprendió entrevistas con egresados y empleadores. • Fue por las entrevistas que se realizaron a estos actores que favoreció la acreditación del programa educativo • Las evidencias estaban más en las entrevistas que en el papel. • Evaluadores externos son buenos, otros ojos y otras personas ajenas venga y evalúen lo que estás haciendo	autoevaluación y lo que ellos detectan se solventa • La evaluación externa es adecuada, pero puede mejorar • Los evaluadores externos son de universidades autónomas, tecnológicos y tecnológicas. • Hay algunos evaluadores que son muy puntuales y dictan e imponen su posición.
Dimensión 4 Mejora continua y evaluación del medio tiempo Categorías: • Actividades diferentes • Pertinencia del plan de mejora • Opinión sobre reporte de medio tiempo	• CIEES no contempla programa de mejora continua, ni informe de medio termino • Si dejan observaciones que se tienen que solventar. • La acreditación fue otorgada para tres años • Algunas observaciones	• El plan de mejora se efectúa después de las observaciones • En un plazo de dos años se presenta un reporte de medio termino donde de muestra todo lo que se realizó mejorar ese punto que te observaron • La mayoría de los docentes están consciente de las

	fueron sobre los empleadores que no está en sus manos • Otra fue sobre la tutoría de cada profesor con una carga de asesoría entre 80 y 90 alumnos por docente • La planta docente actual es de un profesor de tiempo completo y 28 profesores de asignatura • No sabe la coordinadora si se dio seguimiento a las observaciones porque entraron a pandemia y no fue en su gestión donde se acreditó el programa académico	actividades que tienen que realizar • Tener las evidencias suficientes para poderlo solventar • Hay docentes que son renuentes y creen darle la vuelta. • Definitivamente todos los docentes tienen que realizar las actividades y entregarlas.
Dimensión 5 implicaciones posteriores a la acreditación Categorías: • Beneficios • Responsabilidades • Propuestas de mejora al proceso de acreditación	• La Universidad en 2020 tenía todos los programas académicos acreditados en nivel I • Implicaciones positivas el reconocimiento de los alumnos de los alumnos. • Los egresados tienen confianza en la universidad • Sus comentarios y observaciones son tomados en cuenta	• No menciona ningún beneficio • Rendición de cuentas a la sociedad. • Confianza de los empleadores en la universidad • Son las responsabilidades propias de la docencia y a la investigación • Los egresados no ven los beneficios, no tienen mucho sentido para ellos

	• Lo negativo es la gestión e interacción con otras áreas. • Ejemplo la del departamento de Vinculación cada rato cambia al director del departamento y no se da seguimiento al trabajo.	
--	---	--

* UPP (Universidad Politécnica de Puebla)

**UTP (Universidad Tecnológica de Puebla)

El primer análisis preliminar sobre las entrevista realizada a la coordinadora y al director, las dos son universidades públicas del Estado de Puebla, tienen programas académicos de ingeniería, no hay personal de base, son por contratos , cuatrimestrales o semestrales, son pocas plazas de tiempo completo, las demás son por horas clase o por asignatura, tienen un alto grado de rotación de personal docente, en la dimensión uno se puede entender que la indicación de acreditar los programas son por parte de los rectores de las universidades en cuestión, se les informa al personal docente, alumnos y personal administrativo, en una universidad hubo comunicación y convocatoria, además de capacitación a los docente que participaron, y a los administrativos se les dio la indicación que proporcionarían la información que se les requiera para esta actividad, las dos universidades no tuvieron ningún problema sobre las condiciones económicas y administrativas para este evento ya que se realizó con una planeación anticipada para la asignación de los recursos económicos necesarios.

En la dimensión dos que es autoevaluación, se observa que cada universidad tiene diferentes formas de trabajo, en una toma toda la información que tiene a la mano, se les dio tiempo adicional a los profesores de horas clase, con la finalidad de apoyarlos; la otra selecciona la información, por ser reacreditación la elaboración de los portafolios de evidencia son parte de la labor del docente, en este caso es una carga más de trabajo. Los dos

informantes mencionan que hay acompañamiento desde el principio por parte de los organismos acreditadores (CIEES y CACEI) y son buenos.

La dimensión tres que se refiere a evaluación externa y acreditación los informantes mencionan estar de acuerdo con este proceso , pero se puede mejora, en el caso de CIEES extendió los indicadores a egresados y empleadores haciéndoles entrevistas a cada uno de ellos y estás favorecieron para que se acreditara el programa educativo, también hacen mención de estar de acuerdo con los evaluadores externos, consideran que otros docentes que vengan a evaluar lo que estás haciendo es importante, porque vienen sin ninguna relación con la universidad y sus observaciones son más objetivas , sin embargo, hay algunos evaluadores que bien más autoritarios e impositivos, son esporádicos este tipo de evaluadores.

La dimensión 4 que se refiere mejora continua y evaluación del medio tiempo, los entrevistados mencionan que en este punto son dos organismos acreditadores diferentes. El caso del Organismo acreditador CIEES (2008) no contempla estas dos acciones, pero si tienen la institución la obligación que solventar las observaciones para la reacreditación, proporcionando el portafolio de evidencias, la acreditadora CACEIS (2021) en sus indicadores y plan de trabajo contempla estos dos reportes el primero que es el plan de mejora lo tienen que entregar después de que les entreguen las observaciones y en un plazo no mayor a tres meses y el reporte de medio tiempo, se presenta aproximadamente a los dos años, con el portafolio de evidencias, al final de cuentas los dos coinciden que tienen que demostrar las mejoras que se han realizado a los puntos o indicadores que les observaron.

En la dimensión cinco que son las implicaciones posteriores a la acreditación, se observa, como debe ser, una diferencia de opinión por parte de los entrevistado, una la ve como implicaciones positivas y negativas, dentro de las positivas para la institución es el reconocimiento de los alumnos porque la institución y todos sus programas académicos están acreditados, los egresados tienen la confianza que la universidad está haciendo bien el trabajo, los empleadores tienen confianza de los egresados de esta institución; lo negativo menciona que es la interacción con otros departamentos, en el sentido que la información que refieren para cumplir con los indicadores de la acreditación y reacreditación, no son solventados las observaciones y que están fuera de su alcance y responsabilidad, además que

no hay un seguimiento del trabajo por el continuo rotación de directores de los departamentos relacionados con el programa académico, por otro lado, el otro entrevistado menciona como beneficio la redición de cuentas a la sociedad y la confianza de los empleadores, y como responsabilidad son propias de la docencia y la investigación, para él los egresados no perciben los beneficios de la acreditación, también se observa que los dos no hacen mención sobre una propuesta de mejora al proceso de evaluación y acreditación.

Como se puede observar en este análisis previo las opiniones y reflexiones de los entrevistados son desde una posición directiva, a continuación, la opinión y reflexión de los docentes que son los que aportan información referente al plan académico y docente, lo sintetizamos en la Tabla 8.

Tabla 8

Análisis cuestionario cualitativo para docentes

Dimensiones	Universidad 1	Universidad 2
Dimensión 1 planeación Categorías: • Etapa Previa • Socialización • Convocatoria • Comunicación	• No hubo convocatoria • No hubo capacitación • Algunas veces hubo comunicación	• No hubo convocatoria • No hubo capacitación • Nunca hubo comunicación
Dimensión 2 Autoevaluación Categorías: • Actividades diferentes • Utilización resultados de la evaluación docente • Apoyo a la superación académica	• No tuvieron actividades diferentes • A veces los resultados de la evaluación docente se utilizaron para la mejora continua • A veces las autoridades han apoyado la superación académica	• No tuvieron actividades diferentes • Raramente los resultados de la evaluación docente se utilizaron para la mejora continua • A veces las autoridades han apoyado la superación académica
Dimensión 3 Evaluación externa y acreditación Categorías:	• No tuvieron actividades extraacadémicas	• No tuvieron actividades extraacadémicas

• Actividades extraacadémicas • Opinión sobre evaluadores externos • Opinión sobre el proceso de acreditación	• La mayoría está de acuerdo con los evaluadores externos y hay una tercera parte que no sabe • La mayoría tiene su opinión entre bueno y excelente el proceso de acreditación contra un 43 por ciento que no sabe	• La mayoría está de acuerdo con los evaluadores externos, sin embargo, una tercera parte no lo sabe • La mayoría no lo sabe sobre el proceso de acreditación con un 30 por ciento que esta entre regular y bueno
Dimensión 4 Mejora continua y evaluación del medio tiempo. Categorías: • Actividades diferentes • Pertinencia del plan de mejora • Opinión sobre reporte de medio tiempo	• La mayoría no tuvo actividades diferentes, sólo el 14 por ciento menciona que tuvo actividades diferentes a las normales para la elaboración del proyecto de mejora continua. • La opinión sobre la pertinencia del plan de mejora de la calidad indica que el 47 por ciento es bueno y excelente, sin embargo, hay un porcentaje igual que no sabe. • Referente al reporte del medio tiempo más del 70 por ciento indica que no sabe	• Todos indicaron que no tuvieron actividades diferentes a las normales • Sobre la pertinencia la mayoría no sabe y un 40 por ciento está entre regular y bueno. • Sobre el reporte del medio tiempo indicaron el 80 por ciento que no sabían.
Dimensión 5 Implicaciones posteriores a la acreditación Categorías: • Beneficios • Responsabilidades	• Sobre los beneficios el 90 por ciento indica que no obtuvieron ninguno. • El 90 por ciento indicaron que no	• El 100 por ciento no obtuvieron ningún beneficio • El 100 por ciento no cambiaron

Propuestas de mejora al proceso de acreditación	cambiaron sus responsabilidades Como propuestas mencionaron más información, foros de dialogo abiertos, capacitación, que se les considere a los docentes de asignatura	responsabilidades y actividades La propuesta: mejorar los requisitos para la permanencia de los docentes, el crecimiento de los docentes, el crecimiento académico, ser evaluados por docentes capacitados y actualizados y expertos en los objetivos de la carrera, capacitación a los docentes, tomar en cuenta a los docentes por asignatura, comunicación e información del proceso de acreditación
---	--	--

Para este análisis debemos considerar lo siguiente: los docentes no son de base o contratos ilimitados , tienen contratos semestrales o cuatrimestrales, la más del 95 por ciento de los maestros son profesores de asignatura, existe una fuerte rotación de personal docentes, debido al esto, la planta docente actual de las dos instituciones sólo están dos o tres docentes que participaron en la acreditación y reacreditación correspondiente, los demás son docentes de nuevo ingreso o que no participaron.

Los cuestionarios para docente se les envió a 27 docentes de la universidad 1, a su correo electrónico institucional, de los cuales contestaron 21 y de la universidad 2 se les envió a 31 docentes, contestando 10, que en total sólo participaron 31 de 58 docentes.

Lo importante no es la cantidad sino la opinión que tiene los docentes sobre el proceso de acreditación, donde de igual manera se estructuró el cuestionario cuantitativo para

docentes en cinco dimensiones considerando los indicadores de CIEES y CACEI y en concordancia con la guía de entrevista para coordinador y director de programas académicos, donde de primera instancia se observa una discrepancia de opinión entre directivos y docentes, como se puede percibir en el análisis por dimensiones que se mostró en la tabla 5.

La dimensión uno Planeación, los docentes de las dos instituciones educativas concuerdan que no hubo convocatoria, capacitación y alguna vez hubo comunicación. En la dimensión dos autoevaluaciones, nuevamente están de acuerdo los profesores de las dos universidades, que no tuvieron actividades diferentes a sus actividades normales, que rara vez y a veces los resultados de la evaluación docente se utilizaron para la mejora continua y que las autoridades educativas a veces apoyaron la superación académica.

La dimensión tres que es evaluación externa y acreditación, los docentes de las dos instituciones indicaron que no tuvieron actividades extraacadémicas, dos terceras partes están de acuerdo con los evaluadores externos, en el último punto hay diferencia de opinión sobre el proceso de acreditación por un lado el 60 por ciento de los docentes de la universidad 1 indican en su opinión entre bueno y excelente el proceso de acreditación, a diferencia de 70 por ciento de los docentes de la universidad 2 que no tienen una opinión sobre el proceso de acreditación.

El la dimensión cuatro, que es mejora continua y evaluación del medio tiempo , el 14 por ciento de los docentes de la universidad 1 indicaron que tuvieron actividades diferentes y el resto no, y de la universidad 2 todos indicaron que no tuvieron actividades diferentes a las normales, donde estuvieron de acuerdo la mayoría de los docentes de las dos instituciones que no saben sobre la pertinencia del plan de mejora y la opinión sobre el reporte del medio tiempo está en que la mayoría de los docentes en general no saben, teniendo en cuenta que la universidad 2 si tiene que realizar estos dos reportes.

Por último la dimensión cinco, que es las implicaciones posteriores a la acreditación casi el cien por cierto de los docentes de las dos instituciones indicaron que no recibieron ningún beneficio, en el mismo porcentaje indicaron que no cambiaron sus responsabilidades y actividades, donde se están de acuerdo son en las propuestas las cuales propusieron mejorar los requisitos para la permanencia de los docentes, considerar a los docentes de asignatura, crecimiento académico más información y comunicación sobre el proceso de acreditación,

foros de dialogo abierto, capacitación y actualización para los docentes, que los evaluadores externos sean docentes capacitados y actualizados en los objetivos del programa académico. En este último punto a diferencia de los directivos los docentes proponen en función de su situación laboral, experiencia y necesidades dentro de las institución donde trabaja.

Siguiendo la línea del análisis corresponde a los alumnos egresados que la información fue también a través del cuestionario electrónico que se les envió a sus respectivos correos institucionales proporcionados por la coordinadora y el director respectivamente de cada universidad, la primera proporciono 17 correos electrónicos de los cuales contestaron 16 y el director envió 38 de los cuales sólo contestaron 10.

La recolección fue muy lenta, se les estuvo enviando la invitación desde enero 2023 y hasta fines de mayo de mismo año, se cerró la encuesta, las invitaciones y recordatorios fueron cada quince días, atribuyo a este desinterés de participar, son poco los alumnos egresados que utilizan su correo institucional, más bien, utilizan su correo particular.

Sin embargo, no desmerita la información que estos proporcionaron, al contrario, es de gran ayuda para conocer el fenómeno que se da en torno al proceso de acreditación. Para su análisis la sintetizamos en este Tabla 9

Tabla 9

Análisis cuestionario cualitativo para egresados

Dimensión	Universidad 1	Universidad 2
Dimensión 1 Planeación Categorías: • Información • Convocatoria • Comunicación	En esta dimensión casi todos los alumnos egresados de esta universidad indicaron que las autoridades universitarias les haya informado, comunicado y los convocaran a participar en el proceso de evaluación y acreditación.	En esta dimensión la mayoría de los alumnos egresados de esta universidad indicaron que las autoridades universitarias les haya informado, comunicado y los convocaran a participar en el proceso de evaluación y acreditación.
Dimensión 2 Autoevaluación Categorías: • Participación actores educativos	En esta dimensión los egresados indicaron que la mayoría de los maestros alumnos y administrativos participaron en el proceso	En esta dimensión la mayoría de los egresados indicaron que los maestros y alumnos participaron y en las misma proporción que

• Participación alumnos • Impacto	de acreditación, sin embargo, también indicaron que la mayoría de los egresados no participaron, y sobre el impacto a la comunidad académica, más de la mitad indicaron que no impacto.	los egresados y administrativos no participaron, así mismo, más de las dos terceras partes de egresados indicaron que no hubo impacto en la comunidad académica-estudiantil.
Dimensión 3 Evaluación Externa. Categorías: • Participación en la Evaluación Externa • Aspectos que impacto la evaluación externa.	En esta dimensión más de las tres cuartas partes de los egresados indicaron que como alumnos no participaron en esta evaluación externa, también, más de la mitad indicaron que hubo aumento y mejoró la comunicación entre directivos, una tercera parte indicó que aumentó la motivación de docentes y alumnos, y también de participación estudiantil.	Para esta dimensión más de las tres cuartas partes de los egresados no participaron en la evaluación externa, la mitad indicaron que aumento y mejoro la comunicación entre directivos, un tercio que aumento la motivación de docentes y alumnos
Dimensión 4 Acreditación Categorías: • Mejora en el desarrollo y aplicación de estrategias para mejorar su aprendizaje • Satisfacción • Opinión sobre el proceso de acreditación.	En este punto las tres cuartas partes los participantes indicaron que hubo un efecto en el desarrollo y aplicación de estrategias para mejorar su aprendizaje, así también, la gran mayoría indicaron que tuvo efecto en la satisfacción con la formación recibida y con el proceso de acreditación que realizó en sus institución	La gran mayoría de los participantes indicaron que tuvo efectos en el desarrollo y aplicación de estrategias para mejorar su aprendizaje, de estos dos terceras partes indicaron que tuvo efecto en su satisfacción con la formación recibida, y en la última categoría todos indicaron estar de acuerdo con el proceso de evaluación que va desde regular hasta excelente.
Dimensión 5 Implicaciones posteriores a la acreditación Categorías: • Percepción de cambios en la formación recibida • Posibilidad de alguna responsabilidad	En este apartado más de tres cuartas partes indicaron que percibieron cambios en la formación recibida y lo atribuyen a la acreditación, también expresan que como implicaciones sería más oportunidad de trabajo;	En este apartado la mitad de los entrevistados percibieron cambios en la formación recibida como resultado de la acreditación y expresaron como implicaciones los siguientes beneficios: confianza y

Reconocimiento de la calidad de una profesión por la acreditación	manejo de información; amplia las oportunidades; los preparan para el campo laboral; compromiso; aporte a la sociedad. La mayoría indica que se tienen responsabilidad como egresado de un programa académico, mencionando lo siguiente: ser mejor profesionista; mantener un estándar de la calidad educativa; motivar a nuevas generaciones; madurez para la toma de decisiones; presentación y reconocimiento de las aportaciones ante las empresas; ser innovador; trabajar para la mejoras continuas; mantener una imagen de la institución incentivar y animar al resto de alumnos , y ejercer con profesionalidad y por último indicaron que la acreditación facilita el reconocimiento d la calidad un una profesión.	profesionalismo; nuevas oportunidades laborales; oferta laboral; las oportunidades laborales son más altas. Menos de las tres cuartas partes indicaron que no hay responsabilidad por haber egresados de programas académicos y la mitad menciona que la acreditación facilita el reconocimiento de la calidad de una profesión y como comentarios adicionales que es carga un poco pesada, por ser cuatrimestral la desventaja es el escaso tiempo que hay para cada una de las asignaturas de tronco común y de especialidad; falta de presión de los profesores a los alumnos; se necesita más herramienta para los alumnos; más oportunidades en empresas, más convenios con estas.
---	---	---

El análisis que corresponde a la entrevista focal para docentes de la Universidad 1, se describe de la siguiente manera: considerando la pregunta y las participaciones de los 8 profesore que integraron el grupo. Como se puede ver en la siguiente Tabla 10:

Tabla 10

Entrevista grupo focal a docentes de la universidad 1

Pregunta	Respuesta/participantes
Pregunta 1 ¿Quiénes estuvieron laborando durante el proceso de acreditación?	De los participantes solo uno estuvo laborando durante el proceso de acreditación, los demás se fueron incorporando laboralmente después de 2020 y uno de ellos apenas tenía un año de haber

	ingresado a las institución y al programa, por lo tanto, la mayoría desconocían el proceso de acreditación,
¿Cuál creen ustedes que es la importancia de que los docentes se les comunique, invite y capacite en el proceso de acreditación?	Mencionaron que es importante y esencial la comunicación e invitación al proceso de acreditación; también es importante la capacitación para cumplir con los estándares y de esta forma el proceso de acreditación sería más sencillo, porque no sólo es trabajo de las autoridades sino es fundamental el trabajo de los docentes, además, si les gusta esta capacitación se involucran más sobre el proceso, apoyando en la documentación y prácticas que les solicitan y esta debe ser a todos los docentes del programa, ya que es importante para conservar dicha acreditación una vez que llegue la evaluación tiempo después.
¿Cuál es la visión como docentes para la próxima autoevaluación con fines de reacreditación?	Plantearon que tienen que conocer todos los procesos y los puntos que se evaluaron, así como las observaciones y como se solventaron éstas, ver las estadísticas si mejoraron, empeoraron o quedaron igual, también, los roles que juegan los docentes, para estar comprometidos con el programa, con el trabajo individual y el trabajo en equipo, para mantener la acreditación.
¿Indicar las similitudes o diferencias de la evaluación externa con respecto a la evaluación interna o autoevaluación?	Mencionaron son más las diferencias que las similitudes los evaluadores externos tienen más objetividad a la hora de realizar la evaluación; ayuda a ver la información que no hemos realizado o está mal planteada y son más imparciales. Por otro lado, mencionaron que las autoevaluaciones son más subjetivas, ayudan a cumplir todos los puntos finos del procedimiento, y que se puede dejar fuera algunos aspectos, por lo consiguiente, no realizan un proceso de evaluación productivo.
¿Cuál es la importancia de acreditar un el Programa de Ingeniería Industrial?	Mencionaron que le da prestigio y estatus a la universidad y al programa, hay un reconocimiento social y con los empleadores, demostrando que se alcanzaron los estándares de calidad que se

	solicitan y que la formación de los recursos humanos por parte de la institución para el sector laboral es la adecuada y que se mejora constantemente.
¿Cuáles son las actividades que se tienen que realizar después de acreditar su programa académico a corto, mediano plazo, para mantener el registro?	Desconoce las actividades que deben realizar después de la acreditación, sólo saben que hay que llenar muchos formatos y no saben si son para la reacreditación, las únicas actividades que conocen son la asignación tutores y su compromiso al estar pendiente de las necesidades y requerimientos que les soliciten.
¿Cuá les fueron las implicaciones que trajo consigo la acreditación de su programa académico?	Mencionaron como primer punto el llenado de muchos formatos, a uno se les asignaron la tutoría de alumnos, así como detectar y solucionar problemas a los tutorados y otros que no tuvieron ninguna implicación
Como Rector ¿Qué propondría y realizarían para mejorar e involucrar a todos los actores educativos en el proceso de acreditación?	Como Rector algunos propusieron que se debe conocer o investigar todas las actividades de los diferentes departamentos de la universidad, otros que todo el personal de la universidad esté enterado de que consiste el proceso de acreditación o reacreditación, así como lo que implica beneficios y responsabilidades, tramites y procesos a seguir formar grupos de trabajo, designar al personal que deberá sumergirse más en el proceso, por consiguiente, la capacitación a todos los involucrados, repartir el trabajo de los formatos y todos los tramites que deben seguir para la reacreditación, de esta forma el trabajo no recaerá en un grupo pequeño de docentes, así como, la asignación de horas pagadas al personal docente para que en ese tiempo, se dedique a llenar los formatos necesarios que se requiere para mantener la reacreditación.

Elaboración propia.

Una vez analizado los diferentes datos que proporcionaron los participantes, coordinadora y director, los docentes y exalumnos de programas académicos de ingeniería de cada una de las instituciones antes mencionadas, toca la interpretación de estos para

entender y comprender desde la postura, involucramiento, percepción y vivencias de los actores educativos.

5.3 Comprender desde la percepción de los actores educativos

Para comprender a los actores educativos, lo vamos a realizar a través de una triangulación y comparación constante de la información que ellos proporcionaron, en función de las cinco dimensiones. En la tabla 11 se concentra la información para su interpretación.

Tabla 11

Dimensión 1 Planeación

Categorías	Coordinadora/director	Docentes	Alumnos Egresados
• Etapa Previa • Socialización • Convocatoria • Comunicación	• Declaración de las autoridades de la Institución por acreditar los PE. • La planeación se realizó con meses de anticipación • La planeación fue revisar indicadores que hay que cumplir. • Política que los departamentos tienen que dar la información que se requiera. • Se convocó y comunico. • Reunión informativa • Se capacito a los docentes.	• No hubo convocatoria • Algunas veces hubo comunicación • No hubo capacitación	Fueron: • Convocados • Informados y • comunicación

Elaboración propia.

En esta primera dimensión al triangular las diferentes informaciones, por un lado las autoridades manifestaron que fueron indicaciones de las autoridades superiores a que se tenían que acreditar los programas educativos mencionados, como lo menciona **el Director**

“el proceso digamos comprende desde la declaración de las autoridades de la universidad por acreditar los programas de estudios”, y la Coordinadora “antes las autoridades nos informaron que iniciáramos con la planeación, nos hicieron llegar las categorías que evalúa CIEES con cada uno de sus ejes e indicadores”. Desde una postura crítica se podría decir que fue una imposición, porque en ningún momento mencionaron las autoridades de los PE que fue por acuerdo con la base académica.

Los directivos mencionaron que hubo información, comunicación y convocatoria para integrarse al proceso de acreditación, sin embargo, los docentes en las dos instituciones educativas indicaron que no fueron informados, comunicados y convocados, en el caso de **José:** *cuando inicié mi participación en la carrera ya se había terminado el proceso de acreditación, y Alejandro: en mi caso entré a laborar al programa en septiembre del año pasado [2022], por lo que no me tocó el proceso de acreditación.* Esto se afirma, porque en las dos instituciones los contratos de los docentes son semestrales o cuatrimestrales, por otro lado, estas instituciones tienen una gran rotación de personal docente, esto lo mencionan cuando explican que sólo dos o tres docentes del actual planta docentes estuvieron en el proceso de acreditación y reacreditación.

Refiriéndose a la capacitación **Alejandro** mencionó *“la capacitación o al menos el compartir la información (de los procesos para mantenerla) con el grueso del personal docente es importante también para lograr dicha acreditación”*, se pudo inferir desde su percepción que no hubo capacitación para todos los integrantes de la planta docente y a los empleados administrativos que tienen relación con el PE, sin embargo, los alumnos egresados si indicaron que fueron informados, comunicados y convocados a participar en el proceso de acreditación, esto se debe a que su estancia fue de cuatro años y fueron en el tiempo que se acreditaron los PE.

Para la interpretación de la dimensión 2 que es Autoevaluación, también se trianguló y comparación de la información, para mejor comprensión se realizó en la tabla 12:

Tabla 12

Dimensión 2 Autoevaluación

Categorías	Coordinadora/director	Docentes	Alumnos Egresados
• Actividades diferentes • Utilización de resultados de la evaluación docente • Apoyo a la superación académica.	• Se les concedió tiempo adicional a los docentes que apoyaron con los indicadores. • No hubo problema sobre las condiciones económicas, administrativas, de capacitación y laborales. • Molestias por solicitar a los docentes que actualicen su CV • Los docentes se les olvida los portafolios de evidencias	• No tuvieron actividades diferentes • A veces los resultados de la evaluación docente se utilizaron para la mejora continua • A veces las autoridades han apoyado la superación académica	• Los maestros y alumnos participaron • Los egresados no participaron • No impacto en la comunidad académica-estudiantil.

Elaboración propia

En la segunda dimensión que es la autoevaluación, la primera categoría que se menciona actividades diferentes los directivos de los PE, mencionaron que sólo a los docentes que apoyaron con los indicadores se les concedió tiempo adicional, se les capacitaron para poder solventar los indicadores que les correspondía, como lo menciona **La Coordinadora** “*fue dividirnos esos indicadores entre un grupo de trabajo de cinco docentes y cada uno de los docentes atendió ciertos indicadores...*”, por otro lado **El director** menciona, que debido a que era reacreditación “*lo que traíamos como observación era que el problema de deserción en la matrícula... se proponían una serie de actividades a realizar para evitar esa deserción del programa de estudios*”, en el primer caso, se realizó equipo de trabajo el resto del personal no participo, cabe a ser mención que la coordinadora en las primera entrevista no formal en septiembre 2022, menciona que de un equipo de cinco docentes, actualmente solo queda un docente.

El Director mencionó que era reacreditación y que las actividades eran sobre la observación de deserción y se planearon actividades para reducir el indicador de deserción, además que a los maestros se les olvidaba los portafolios de evidencia y tenían que estarles recordando. Por el lado, los docentes de las dos instituciones indicaron que no tuvieron actividades diferentes, estando en concordancia con las autoridades de los PE, en el sentido que sólo participo un equipo de trabajo, los demás participaron en la actualización de sus CV, como lo menciona **la coordinadora** “*cuando les pedimos actualizar sus CV para ver los grados que tienen*”.

En las otras dos categorías las dos autoridades de los PE no mencionaron utilizar la evaluación docente, ni de apoyos a la superación académica, considerando que cada semestre o cuatrimestre se van contratando o recontratando, por lo tanto, no hay una prestación de este tipo para los docentes, aunque, los docentes indicaron que algunas veces o casi nunca, hay este tipo de apoyo o utilización de los resultados de la evaluación docente.

Desde la percepción de los egresados, si hubo participación de los profesores y alumnos, algunos también mencionaron administrativos, y la mayoría indicador que no hubo ningún impacto en la comunidad docente-estudiantil, aquí se podría entender desde la mirada de los alumnos, hoy egresados de las instituciones, la evaluación de los docentes no se utilizó para mejora de la calidad y apoyo a la superación académica.

La tercera Dimensión que es evaluación externa y acreditación, para su comprensión nuevamente se trabajó triangulando y comparando los datos y con estos una se elaboró la tabla 13.

Tabla 13

Dimensión 3 Evaluación externa y acreditación

Categorías	Coordinadora/director	Docentes	Alumnos Egresados
• Actividades extraacadémicas • opinión sobre evaluadores externos	• No mencionan actividades extraacadémicas • Las evaluaciones externas son adecuadas	• No tuvieron actividades extraacadémicas • La mayoría de los docentes está de acuerdo con	• Las tres cuartas partes de los egresados indicaron que no participaron • Más de la mitad indicaron

• opinión sobre proceso de acreditación • participación en la evaluación externa • Aspectos que impacto la evaluación externa	• La evaluación externa comprendió entrevista con egresados y empleadores • Fue por las entrevistas que se realizaron a estos que favoreció la acreditación PE • Los evaluadores externos son buenos, otras personas ajenas que vengan y evalúen lo que estás haciendo	los evaluadores externos • Más de la mitad tiene su opinión entre bueno y excelente en la Universidad 1 y sólo una tercera parte indica estar entre regular y bueno	aumento y mejora la comunicación entre directivos • Sólo un tercio de los egresados indicaron que aumento la motivación de docentes y alumnos.
---	--	--	---

Elaboración propia

En esta Dimensión de Evaluación externa y acreditación, en la entrevista con las autoridades de los PE, no mencionaron que hubiera una actividad extraacadémica de los profesores porque como lo menciona el **director** para ellos *“ya no es primera vez, ya es un proceso y el mismo proceso nos va llevando hacia esa mejora”*, en esta misma idea los docentes y egresados también indicaron que no tuvieron actividades extraacadémicas por la acreditación.

En este punto de evaluación externa, hacemos un comparativo porque la universidad 1 está acreditada por el organismo acreditador CIEES y para el programa educativo es la primera vez que se acredita como lo menciona la **coordinadora** *“el programa de ingeniería industrial se crea en 2014 y entonces nosotros nos evaluamos seis años después, porque también CIEES nos pide tener egresados para la evaluación, entonces cuando ya teníamos varias generaciones, hasta 2020 pudimos hacer la evaluación”*, también indica que no sólo entrevistaron a los docentes sino que el organismo acreditador *“ cuando CIEES hace las entrevistas con los docentes, alumnos y con los egresados y empresarios, pues creo que ahí fue como que la mejor carta del programa, porque los evaluadores se dieron cuenta como el programa estaba funcionando”*.

Por otro lado, la universidad 2 se acredita por el organismo CACEIS, y para el programa educativo es reacreditación, como lo menciona el **director** que *“para ellos es reacreditación y desde la autoevaluación van detectando las debilidades, cuando llegan los evaluadores externos, tratan de solventarlo, el organismo da sus indicaciones porque trae un instrumento estandarizado y necesitan más evidencia”*.

Las dos autoridades de los PE comentan, que los evaluadores externos son buenos, en el sentido que ven con más objetividad y hacer una revisión muy adecuada de lo que sucede en un programa educativo, en la misma idea, los profesores están de acuerdo con los evaluadores externos porque son más objetivos para realizar la evaluación, en palabras de **Rodrigo** *“ayudan a ver información que no hemos realizado o está mal planteada, como auditores nos indican que está bien y que está mal.”* En este indicador no hay punto de comparación autoridades y profesores están de acuerdo que haya evaluación por parte de evaluadores externos.

La categoría la opinión sobre el proceso de acreditación, para la universidad 1 es importante porque se enfoca más en la confianza de los estudiantes, porque saben que los programas son de calidad; los trabajadores porque saben de alguna forma que se está haciendo bien las cosas, por otro lado, la universidad 2 la acreditación va más en el sentido de rendición de cuentas ante las autoridades y la sociedad, y los empleadores, como lo menciona el **director** *“estos sistemas de acreditación son al final de cuentas una rendición de cuentas a la sociedad, la sociedad puede ser que diga que tengo que hacer, cuando se dan cuenta que hay una institución externa que dice este programa educativo, o está universidad lo están haciendo bien, están mejorando y nosotros reconocemos, es un aval importante, porque lo dice un tercero que no tiene ningún interés”*.

En este caso si hay diferencia una universidad va por un reconocimiento interno y la otra por un reconocimiento externo, los dos puntos son válidos, hay que tomar en cuenta que son dos gestiones diferentes, dos procesos diferentes, dos organismos acreditadores, dos caminos diferentes, y un mismo fin la acreditación.

Para los egresados las categorías en esta dimensión son diferentes una de ellas se refiere a la participación en la evaluación externa y más de las tres cuartas partes de egresados indicaron que no participaron y los demás que no saben, la otra categoría es sobre aspectos

que impactaron la evaluación externa, la mitad de egresados indicaron que se aumentó y mejoro la comunicación entre directivos y sólo un tercio de estos indico que incrementó la motivación de docentes y alumnos, esta dimensión desde la percepción de los egresados no fue muy buena, porque no impacto la evaluación externa y la acreditación, aunque directivos y docentes estén de acuerdo en esta dimensión, la percepción del usuario dice totalmente lo contrario, quiere decir, que autoridades y docentes van por la acreditación y cumplir con los indicadores requeridos para estar acreditada.

La cuarta dimensión que es Mejora continua y evaluación del medio tiempo, la información la triangulamos y comparamos entre los diferentes actores, se interpretó a través de la tabla 14.

Tabla 14

Dimensión 4 Mejora continua y evaluación del medio tiempo

Categorías	Coordinadora/director	Docentes	Alumnos Egresados
• Actividades diferentes • Pertinencia del plan de mejora • Opinión sobre reporte de medio tiempo • Mejora en el desarrollo y aplicación de estrategias para mejorar su aprendizaje. • Satisfacción • Opinión sobre el proceso de acreditación	• CIEES no contempla programa de mejora continua, ni informe del medio termino. • CACEI lo contemple y el plan de mejora se efectúa después de las observaciones y en un plazo de dos años se presenta un reporte de medio tiempo. • Para CIEES dejan observaciones que se tienen que solventar y en mayo de 2023 se reacredita el programa de ing. Industrial	• En la universidad 1 sólo el 14 por ciento mencionó que tuvo actividades diferentes para la elaboración del proyecto de mejora continua. • En la universidad 2 todos indicaron que no tuvieron actividades. • En las dos universidades con un porcentaje del 40 por ciento en ambas que la pertinencia esta entre regular y bueno.	• La mayoría de los egresados de las dos universidades indicaron tuvo efectos en el desarrollo y aplicación de estrategias para mejorar su aprendizaje, también, indicaron que tuvo efectos en su satisfacción con la formación recibida y con el proceso de evaluación con una evaluación de regular hasta excelente.

	• La mayoría de los docentes están conscientes de las actividades que tienen que realizar • Tener las evidencias para poderlo solventar • La coordinadora apenas asumió el cargo y no sabe si dieron seguimiento a las observaciones porque a unos días de darles la acreditación se entró en pandemia en marzo del 2020 con la pandemia de COVI 19.	• Sobre el reporte del medio tiempo más de las tres cuartas partes de los profesores indicaron que no sabían.	
--	--	---	--

Elaboración propia.

En esta dimensión por las características de cada universidad, cada una fue acreditada por diferente organismo acreditador, por lo tanto, tiene algunos indicadores diferentes y en este caso CIEES no tiene como una actividad después de la acreditación el plan de mejora y el reporte de medio tiempo que si lo tiene CACEI y a la letra dice:

Para el seguimiento de la atención a las recomendaciones hechas a un programa acreditado por cinco años, la institución deberá entregar al CACEI, un informe de medio término, a los dos años y medio, donde describa las acciones y estrategias realizadas para atender las recomendaciones del Comité de Acreditación, sustentado con evidencias. (CACEI, 2021, p. 34)

Partiendo de esta aclaración, menciona **la Coordinadora** si bien en CIEES no contemplan estas actividades o reportes posteriores, si tienen que realizar o solventar las observaciones para la mejora de la calidad, el programa de ingeniería se acreditó en los primeros días de marzo de 2020, y en ese mismo mes se entró en pandemia del COVI 19 a nivel nacional, lo cual los obligaron a realizar todas las actividades académicas en línea, las

observaciones menciona lo siguiente “*si dejo un poquito como que en segundo plano la atención de este tipo de observaciones, ahorita a mí me toca para el siguiente año [2023], atender la evaluación de CIEES, nuestro certificado vence en mayo, ahorita estamos preparándonos*”, mencionó que la acreditación fue de nivel 1 y se la otorgaron por tres años, menciona también que ella cuando se acreditó “*era profesora de tiempo completo, entonces el responsable no sé si haya dado seguimiento*”, por otro lado, los docentes de esta universidad en su mayoría indicaron que no tuvieron actividades diferentes a las normales.

puede entenderse esta postura porque algunos pueden ser de nuevo ingreso, posterior a la acreditación y los que estaban no participaron, porque sólo se conformó un equipo de cinco docentes de los cuales sólo queda uno, en el programa académico.

Con respecto a la universidad 2, **el director** menciona que ellos se reacreditaron y que deben cumplir con los planes de mejora de la calidad y el reporte del medio tiempo, y que los profesores ya saben lo que tienen que realizar, sin embargo, menciono que “*el factor externo definitivamente tuvo un peso importante porque cuando nosotros hacemos el plan de mejora la hacemos en determinadas condiciones, y aquí el elemento externo fue la pandemia, definitivamente dar seguimiento puntual hacia lo que teníamos programado contra lo que teníamos que hacer, había un abismo*” .

Con lo antes mencionado los profesores mencionaron que no tuvieron actividades diferentes que realizar, están de acuerdo con el plan de mejora y desconocen el reporte del medio tiempo, se podría suponer que dentro de las actividades académicas normales ya está contemplado la realización del portafolio de evidencias.

En las dos universidades lo que se observa que el factor pandemia les complico la realización de esta actividades y tuvieron que improvisar para poder cumplir con las observaciones.

Los egresados de las dos universidades coinciden que hubo un efecto en el desarrollo y aplicación de estrategias para mejorar su aprendizaje, que están de acuerdo con la formación recibida y por último con el proceso de acreditación de su programa educativo,

considerando que en esta dimensión su participación no es necesaria, pero si perciben los cambios que se realizan para poder obtener las evidencias y cumplir con los indicadores.

La quinta dimensión es implicaciones posteriores a la acreditación y en este la dividimos en tres categorías: beneficios; responsabilidades y propuestas de mejora al proceso de acreditación para autoridades y profesores y para los egresados fueron las percepciones de cambios en la formación recibida; posibilidad de alguna responsabilidad y reconocimiento de la calidad de una profesión por la acreditación. Para su interpretación se trabajó con la tabla 15.

Tabla 15

Dimensión 5 Implicaciones posteriores a la acreditación

Categorías	Coordinadora/director	Docentes	Alumnos Egresados
• Beneficios • Responsabilidades • propuestas de mejora al proceso de acreditación • Percepción de los cambios en la formación recibida • Posibilidad de alguna responsabilidad • Reconocimiento de la calidad de una profesión por la acreditación	• La universidad 1 en 2020 tenía todos los programas académicos acreditados a Nivel 1 • Implicaciones positivas el reconocimiento de los alumnos • Los egresados tienen confianza en la universidad • Sus comentarios son tomados en cuenta • Lo negativo es la gestión e interacción con otras áreas. • La universidad 2 no menciona beneficios	• Todos los docentes de las dos universidades mencionaron que no obtuvieron ningún beneficio. • no cambiaron sus responsabilidades • ni actividades. • Llenado de muchos formatos • Como propuestas foros de dialogo abiertos; más información, comunicación, capacitación; consideren a	• Percibieron cambios en la formación recibida • Implicaciones: oportunidad de trabajo más altas, manejo de información, confianza y profesionalismo. • Responsabilidad : ser mejor profesionista, mantener un estándar de calidad, motivar a las nuevas generaciones, ser innovador, trabajar para la mejoras continuas, mantener una imagen de la institución

	• para él es rendición de cuentas • confianza de los empleadores en la universidad • las responsabilidades propias de la docencia y la investigación • los egresados no ven los beneficios • no tiene mucho sentido para ellos	los docentes de asignatura, permanencia de los docentes, crecimiento académico de los docentes.	• La acreditación facilita el reconocimiento de la calidad de una profesión
--	--	---	---

Elaboración propia

La interpretación de esta dimensión es la siguiente: la visión y percepción de los dos directivos de los programas educativos tienen visión y percepción diferentes, para uno tiene beneficios positivos y negativos y para otro no hay beneficios solo cumplir y rendición de cuentas, y los egresados no ven los beneficios, en los docentes en las dos universidades no obtuvieron ningún beneficio, como responsabilidades, una la ve la relación con contras áreas y que estas están fuera de su control, y le dificulta cumplir con los indicadores porque ellos se atrasan o no realizan lo que tienen que hacer, para el otro es propia de la docencia e investigación, para los docentes de las dos universidades no cambiaron sus responsabilidades, esto es correcto, porque la mayoría son docentes de asignatura, no se les puede exigir más que lo que la asignatura lo requiera. Las autoridades ya ven como una mejora a la calidad como proceso dinámico, donde se van cumpliendo los objetivos y solventando las observaciones para la mejora de la calidad, para los profesores en cambio, proponen más información y comunicación, que se les capacite, que se tome en cuenta a los docentes de asignatura que es la mayoría de la planta docente, que haya foros de dialogo abiertos con las autoridades, que haya reglas claras para la permanencia de los docentes, en la idea que no haya contratos cuatrimestrales, si no de más tiempo, estos son los principales puntos.

Los egresados de las dos universidades en esta dimensión indicaron lo que si percibieron cambios en la formación recibida, sin embargo, en la universidad 1 los egresados si identificaron las implicaciones mencionando aquellas que dan beneficios, como mayor oportunidad de trabajo y campo laboral y como responsabilidades ser mejores profesionistas, mantener un estándar de la calidad, ser innovador trabajar para mejoras continuas y mantener una imagen de la institución, esto indica que la visión de la coordinadora es correcta, porque ella manifiesta que trabajan para los alumnos, esto es el reflejo de lo que indican los alumnos.

Caso contrario de los de la universidad 2 que indicaron que no hay ninguna responsabilidad para ellos por haber egresado de un programa educativo acreditado, este punto concuerda con lo que menciona su director del programa que los egresados no se dan cuenta de los beneficios y de las responsabilidades, por último, los egresados de las dos universidades coinciden en que la acreditación facilita el reconocimiento de la calidad de una profesión.

5.4 Implicaciones entrevista a profundidad a responsables de PE

En este apartado se analizará la segunda entrevista que se realizó a los responsables al director y a la coordinadora de los dos programas educativos: ingeniería en mantenimiento y la de ingeniería industrial, respectivamente, siendo las dos universidades públicas, el objetivo de estas entrevistas fue la de identificar las implicaciones que trae consigo después de que ya se acredito el programa educativos, tanto para los docentes como para la institución y el programa.

El guion de entrevista estuvo estructurado en cuatro dimensiones: la primera dimensión fue sobre el impacto en la contratación de la planta docente; la segunda dimensión, fue sobre el currículo o programa educativo; la tercera dimensión fue sobre la infraestructura, y la cuarta y última dimensión, sobre las observaciones de la acreditación. Estas dimensiones están basadas en función a los indicadores que revisan las dos acreditadoras: CACEI y CIEES, respectivamente.

La primera dimensión que se refiere al impacto en la contratación de la planta docente. En este indicador los evaluadores de los organismos acreditadores deben verificar que el PE tiene los profesionales que participan como maestros, son pertinentes y suficientes, tienen

una adecuada formación académica y profesional, desarrollan sus actividades sustantivas, son apoyadas para su superación académica y se debe de contar con los procesos de selección, permanencia y retención de personal académico. Que la planta académica del PE exhiba título y grado académico, igual o superior al grado o nivel en que se imparte, la formación académica congruente con el área de conocimiento donde se desempeña el docente (CACEI, 2021 y CIEES, 2018).

Considerando estos indicadores, se pudo observar marcadas diferencias en estas dos instituciones de educación superior, según la información dada por los responsables de estos dos programas educativos. En primer momento estaremos hablando de la coordinadora responsable del programa educativo de ingeniería industrial, la cual menciona que en su PE tiene actualmente 24 profesores, de estos son tres de profesores de tiempo completo (PTC) y los demás son profesores de asignatura (PA), por otro lado, el director responsable del PE de ingeniería en mantenimiento señala que son *treinta profesores en total, nueve de tiempo completo y veintiuno de tiempo parcial por hora clase y básicamente ese ha sido el comportamiento de la plantilla de docente*, antes y después de la acreditación, refiriendo que *no hemos tenido, yo creo que desde hace cuatro años contrataciones nuevas*, con esta referencia se podría entender que no hay rotación de personal y una fuerte retención del personal académico. En contra posición, en el caso del PE de ingeniería industrial, la coordinadora señala en la universidad la forma de contratación es cuatrimestral y si tiene una rotación significativa de profesores. Refiere que, para la búsqueda de candidatos para la docencia, ella lo comenta al secretario académico de la necesidad de personal académico, esté lo lleva al departamento recursos humanos, y el departamento solicita a los candidatos su currículo vite, y se les realiza una entrevista, tienen que hacer una clase muestra y se les aplica una evaluación psicopedagógica. También, menciona que en el sistema que pertenece la universidad *no tiene plazas definitivas, son plazas indeterminadas que se les otorga a los docentes de tiempo completo de acuerdo con una convocatoria interna, el resto de los compañeros profesores de asignatura no tiene bases o plazas o medios tiempos*. Indicando que *el modelo de esta universidad no tiene como esa figura de base, al menos aquí en Puebla*. A su vez, la coordinadora también indico que está ha sido una observación en el 2020, que estuvo relacionada con la cantidad de PTC, *porque el modelo de este sistema de*

universidades refiere que por cada treinta alumnos debemos tener un PTC, en ese entonces andábamos casi con una matrícula similar a la de este cuatrimestre cuatrocientos alumnos y éramos tres PTC y la observación fue que había muy pocos PTC. Menciona que en la actualidad siguen igualmente con tres PTC, y hace mención que sí se atendió la necesidad porque en un momento dado se quedaron con un TPC.

Lo que se podría entender es que no se atendió la observación, porque sigue el mismo número de PTC, lo único que se hizo es mantener el numero original de PTC y no se incrementó más.

En contraste con la otra universidad, menciona el director responsable de PE de ingeniería en mantenimiento, que tiene profesores con clave de titular A,B y C, sin embargo no son muchos los que tienen la basificación, nueve profesores y la mayoría de estos tienen clave de titular C. también, hace referencia que *no tuvieron ninguna observación al respecto, porque como las contrataciones que se hicieron tienen un procedimiento y se demostró que el procedimiento existe y hay evidencias de que se contratan con ese procedimiento.* Además, que menciona que desde hace cuatro años no se ha contratado ningún docente, que es la misma plantilla académica.

Lo que se puede observar con la información proporcionada de los responsables de los programas educativos antes mencionados, siendo las dos universidades públicas, pertenecen a sistemas diferentes de universidad, por lo tanto, tienen un modelo diferente de contratación y permanencia de los docentes.

La Universidad del PE de ingeniería industrial tiene un modelo donde sólo existe dos formas de contratación, que es la de profesor de tiempo completo y la de tiempo parcial por hora clase y están son contratadas cuatrimestre. La observación que les hizo la agencia acreditadora, sobre que son muy pocos PTC, la institución no pudo solventar este punto, porque el Sistema Educativo donde pertenece está universidad, el modelo no se los permite, sea por bajo presupuesto para este rubro y que además no hay plazas definitivas para PTC, considerando que no es problema de la institución, que no quiera solventar está observación, sino porque, en el sistema al que pertenece no lo tiene considerado, o por lo menos en el estado de Puebla, citando a Díaz Barriga y Díaz (2008) las instituciones se acreditan por una

necesidad social y presupuestal o rendición de cuentas y no van por la calidad de la educación.

En esta misma dimensión otro de los indicadores es sobre la capacitación y el desarrollo profesional, los dos responsables de los PE manifestaron que la capacitación en sus respectivas universidades es continua independientemente de la acreditación, si algún docente requiere tiempo para estudios de posgrado sólo le reducen la carga frente a grupo, no existe las becas-comisión por estudio profesionales de grado.

A los responsables de los PE se les pregunto si hubo algún beneficio para los docentes del programa académico acreditado, respondieron que ninguno, tampoco más responsabilidades y solamente aumento un poco la carga administrativa de los docentes por tener que reunir las evidencias que se les solicita para la acreditación cada final de cursos cuatrimestrales.

En el indicador de sueldos y salarios, el director menciona que en su universidad no tienen problemas, porque en el Sistema a que pertenece la universidad ya están considerados en la nómina y además tienen muy baja o nula rotación de personal. En contraste, con la coordinadora su universidad si hubo cambios, los docentes que se contrataban en el 2020 su contrato era asimilares a sueldo, no tenían prestaciones como servicio médico, aguinaldo, vacaciones y en el 2023, ya los dieron de alta en la nómina, ya cuentan con las prestaciones antes mencionadas, hace la aclaración que no fue debido a una observación por parte de la agencia acreditadora, sino por indicaciones institucionales.

La segunda dimensión es sobre currículo en esta los evaluadores externos verifican si el PE cuenta con un plan de estudios congruente y alineado, que incluya el análisis de pertinencia, los objetivos educacionales, la organización curricular y los programas de los cursos, asignaturas y también que la organización académica esté la estructura de las áreas académicas y de apoyo a la docencia; las políticas y criterios para la toma de decisiones, incluye los modelos educativos y los modelos académicos.

Considerando estos indicadores las preguntas van sobre las observaciones que realizaron los evaluadores externos, así como las implicaciones que pudieran haber traído consigo la acreditación para el programa y los profesores adscritos al PE.

La coordinadora menciona que la observación a su programa fue que no tenían Manuales de Practicas, y actualmente se está trabajando, es una tarea que realiza el docente, porque tiene que diseñar su práctica, esta actividad de alguna forma beneficia al programa, porque van elaborando un banco de prácticas. Otra de las preguntas fue si hubo una observación que indica alguna modificación al plan de estudios, respondió que no hubo ninguna observación que indicara la modificación al plan de estudios, porque, están operando con el plan de estudios del año dos mil dieciocho y la evaluación fue en el año dos mil veinte, donde estaba vigente el plan, además para este año (2024) va a cambiar, se inicia en septiembre, en este mes ya la dirección nos convocara para empezar a trabajar en los cambios para el nuevo modelo.

La siguiente pregunta fue sobre las implicaciones, lo que la coordinadora expuso que como una parte de las implicaciones hay un beneficio, porque se utiliza la acreditación como ventaja para el tema de difusión y promoción del programa, para el tema de nuevos convenios con los empleadores, porque a través de las evaluaciones y entrevistas que hicieron los evaluadores externos a los empleadores, hubo una cercanía con ellos, otro tema que se aprovechó y se había caído es la matricula por la pandemia, para 2024 tenemos una matrícula buena. La siguiente pregunta fue si tenían o tienen el PE presupuesto propio, se respuesta fue que el PE no tiene presupuesto propio.

Haciendo una comparación con el otro PE, el director indica que la observación al PE fue sobre la matricula, y preguntando ¿por qué se cayó o porque estaba baja? Donde su respuesta a los evaluadores externos fue que el proceso de enseñanza-aprendizaje estaba mal, indicando que están unificando el proceso de enseñanza-aprendizaje, elaborando las evidencias del proceso y también se está trabajando en la retención de estudiantes. Plantea que le hicieron otras observaciones sobre el tema de la investigación y la deserción escolar, que actualmente se están trabajando, en la primera se están enviando las evidencias del trabajo de investigación y en el segundo se pudo demostrar que se incrementaron los índices de retención.

El director reconoce que vienen cambios en el ambiente externo de mucha competencia, *porque se incrementa a la oferta educativa la llegada a la ciudad de Puebla del Politécnico y la apertura de Ciudad Universitaria 2 de la BUAP donde amplía su*

captación inicial para su nuevo campus en las carreras de ingenierías y esto le afecta a la universidad y al PE, porque la competencia viene fuerte.

El director expuso referente a la pregunta de observaciones o modificación al programa, que no existe observación ni propuesta de modificación al programa, porque el curriculum responde a criterios que emite la Dirección General del Sistema que es a nivel nacional y que la universidad del Estado no tiene facultades para hacer alguna modificación, son a través de los comités nacionales, indica que actualmente (2024) se está trabajando con los planes del dos mil veinte y en septiembre de este año ya se tenga los programas actualizados a dos mil veinticuatro, asegurando que esta actualización es institucional y no responde a ninguna observación por parte los evaluadores externos ni de la acreditación. Mencionó que anteriormente la titulación era baja, con respecto a los que ingresaban, porque llegaban pocos, actualmente se mejoró el proceso interno y la retención de los alumnos subió, como consecuencia aumento la tasa de titulación alrededor del noventa y cinco por ciento.

Con estas dos declaraciones por parte de los responsables de los PE sobre el curriculum, tenemos presente lo que menciona Murillo Torrecilla (2008) al respecto, los organismos acreditadores no tienen una clara comprensión del peso que se les da a cada criterio de excelencia académica, alude sobre la investigación donde se fomenta los artículos científicos que se publiquen en revistas extranjeras y éstas tienen fines de lucro, indica que el acceso y promoción continua prevaleciendo la influencia y los grupos de poder en las instituciones educativas, hay poco o nulo impulso a la mejora y el desarrollo profesional para los docentes.

Esto se puede constatar en las declaraciones de los responsables de los programas educativos de las dos universidades implicadas, la forma de contratación del personal docente es mediante contratos cuatrimestrales, lo cual implica que no tienen una garantía de estabilidad laboral, aunado a que no tiene las prestaciones de ley, ni servicio médico. Uno de ellos menciona que hasta dos mil veintitrés los subieron a nómina y los otros años anteriores eran pagado por honorarios asimilares a sueldo y para esta institución trajo como consecuencia una alta tasa de rotación de personal docente. Es entendible esta situación por parte de los docentes, porque estos van a buscar su estabilidad laboral, y el sistema de

universidades al cual corresponde cada universidad son de carácter públicas, y sin embargo no ven por aseguramiento y estabilidad laboral de los docentes.

Otro análisis es que estas dos universidades pertenecen a dos sistemas nacionales diferentes de universidades, para poder realizar alguna mejora o actualización a sus programas educativos sólo las direcciones generales de estos sistemas pueden realizarlas y estos sistemas tienen actualizados sus programas con uno o dos años de anteriores a la acreditación, por lo cual no hay observaciones al respecto.

El análisis sobre beneficios a los docentes de acuerdo con lo que mencionaron los responsables de los PE, la acreditación no otorgo ningún beneficio a los docentes, al contrario, no se impulsó a la mejora y desarrollo profesional ya que se eliminaron las becas para el desarrollo profesional, los cursos de actualización se suspendieron por situación presupuestal, no se detectó más responsabilidad a los docentes, ni cargas extras de actividad administrativa.

En la dimensión de la infraestructura, se preguntó a los responsables si tenían observaciones en cuanto a la infraestructura donde se desarrolla o imparte el programa educativo que ellos dirigen. Las respuesta son la siguientes:

La coordinadora menciona que la observación por parte de los evaluadores externos fue: *nos pidieron un laboratorio de mecánica clásica, mencionado, también, necesito otro edificio para poder meter más alumnos*, sin embargo, menciona que por el momento para solucionar la necesidad y solventar la observación, *hay una forma en como lo estamos solventando, es apoyándonos de otro laboratorio de fisicoquímica*. Indica que estos dos edificios ya fueron solicitados a la secretaria administrativa, que a su vez le informa a la academia que está metiendo solicitudes a los programas de apoyo federal, y que estos recursos a veces no se otorgan, y que van dos años solicitándolos, ya que por sí sola la universidad no puede generar tal recurso para solventar estas necesidades, y tiene que recurrir a programas externos de apoyos federales o estatales.

Por su parte el director de la otra universidad menciona *si hay observaciones de equipamiento de que ya los equipos pueden generar cierta antigüedad*, comenta como respuesta a esta observación *se va buscando a través de mantenimiento, se han elaborado las solicitudes de compra por parte de la academia hacia las autoridades institucionales*,

quienes los integran a los procesos de adquisición, pero es a través de los programas o de los recursos, con los que recurre la universidad.

Se puede detectar a través de las respuestas de los responsables de los programas la responsabilidad de la adquisición de infraestructura es por parte de la alta dirección de las universidades y de los programas de compras de los sistemas educativos superiores a que pertenecen, queda al criterio del evaluador externo, si sólo con la solicitud de compra emitida por el programa educativo hacia las autoridades de la universidad, queda solventado dicha observación, por lo tanto dicho criterio de evaluación.

En función a lo antes mencionado, Salas Durazo (2013) indica “El fortalecimiento de la infraestructura es un elemento deseable que permite elevar la calidad educativa” (p. 324), parafraseando al autor, la acreditación por parte de los evaluadores externos no solamente es verificar que cumplan con indicadores, objetivos y metas, estas deben ser comprendidas o entendidas como una combinación de herramientas de gestión que permitan conseguir información confiable para la toma de decisiones para la mejora de la calidad educativa del programa en cuestión (Salas Durazo, 2013). También, otro punto que hay que tomar en cuenta es la burocratización en las IES, al respecto Buendía Espinoza (2011) menciona que la burocratización en las IES se ha identificado una disociación entre los aspectos académicos y los administrativos. Como se ha identificado en estos dos casos que sólo queda la solicitud de adquisición o compra por parte de los responsables de los programas. Por lo consiguiente, los responsables institucionales no dan los resultados a la comunidad educativa por la cantidad de documentación y formatos que tienen que completar para su adquisición.

Estos elementos que menciona el autor coinciden con lo expuesto por los dos responsables de los programas educativos antes mencionado, que ellos sólo tienen la facultad de elaborar la solicitud de la infraestructura o equipo necesario a la alta dirección de la universidad, sometiendo la decisión de que, si se adquieren o no la infraestructura o equipamiento, dependiendo del presupuesto asignado, por falta presupuestaria, por estar esperando un programa federal o estatal que los apoye.

Por último, la dimensión observaciones generales, en donde las dos universidades fueron la deserción escolar, la difusión del conocimiento, la superación académica y la investigación. Los responsables de los programas educativos realizaron los siguientes

comentarios sobre la superación académica y la investigación, sobre el rubro de la superación académica las universidades dentro de sus políticas está la de contratar al personal académico con el grado máximo (doctorado o posdoctorado) ya que les resulta más fácil que estar desarrollando cuadros de personal académico que van de mediano a largo plazo, sin embargo, para ello esta decisión no ayuda al programa educativo, porque los docentes con doctorado ya tienen definida una línea de investigación, que no necesariamente va con las líneas de investigación que necesita el programa educativo donde se incorpora el docente, puede que se integre, pero no siempre trae buenos resultados y sobre las investigaciones que se realizan los cuerpos académicos, inicialmente no cuentan con recursos económicos, van a depender del grado de avance que tenga y que se aprobados, y esto va a sujetarse a un año o mas según las evaluaciones que les realicen y las observaciones que les indique.

Al respecto los autores Martínez, Tobón y Romero (2017) indican:

La simulación tiende a darse respecto a procesos académicos tales como: 1) productividad académica, colocando como publicaciones la presentación de conferencias, ponencias y charlas en diversos eventos; 2) recogiendo evidencias a último momento, como listas de asistencias, asistencias a eventos, organización de eventos, aplicación de encuestas a los estudiantes, otorgamiento de becas, etc.; 3) contratación de investigadores de alto nivel solo para demostrar que se tiene y mejorar los índices de publicaciones y de talento humano especializado. (pp.84-85)

Esta simulación mencionan los autores tienen una finalidad y es la de obtener recursos públicos, también, lo menciona Buendía Espinoza (2011) que estas acciones o ejercicios no correctos por parte de las IES, es lo importante para obtener fuentes de financiamiento, un prestigio social y una rendición de cuentas ante las autoridades pertinentes y la sociedad. En estas dos universidades es lo que se detecta en función a lo que han mencionado los responsables de los programas académicos de las dos universidades, la rendición de cuentas

ante las autoridades estatales y el prestigio social ante la sociedad y los empleadores y el financiamiento público, ya que son universidades públicas estatales.

5.5 Las implicaciones desde la percepción de los docentes

En este apartado revisaremos las opiniones y percepciones de los profesores que han observado a partir de la acreditación de su PE y las implicaciones después de está, el cual se llevó a cabo mediante la técnica de entrevista de grupo focal, formando dos grupos, uno por cada universidad, integrado cada grupo de cinco profesores pertenecientes al programa educativo en cuestión.

La guía de entrevista constó de cuatro dimensiones que fueron: planta docente; currículo; infraestructura; percepción particular sobre la acreditación y las implicaciones.

La dimensión I planta docente, partimos de dos premisas o indicadores correspondientes a los organismos acreditadores que son CIEES y CACEI, como se muestra en el tabla 16.

Tabla 16

Planta Docente

CIEES	CACEI
49) Personal Académico a) Existen los recursos humanos necesarios para que la institución ofrezca sus programas en todas sus modalidades de enseñanza en sus campus, centros o DES. b) Hay una estructura y disponibilidad de la planta académica, su composición en profesores de tiempo completo y de asignatura, en relación con las necesidades institucionales y los programas educativos que se imparten.	1.2. Planta académica Estándar El PE cuenta con una planta académica suficiente de profesores que poseen el perfil y las competencias profesionales y docentes necesarias para cubrir una de las áreas del plan de estudio a saber...para realizar en forma adecuada las actividades de docencia, tutoría y asesoría, dirección de trabajos de titulación, transferencia de tecnología, vinculación y gestión académica, en función de las características del PE y del modelo institucional.
Fuente: elaboración propia con información de CIEES. (2018). Eje, categorías e indicadores para la acreditación de instituciones de educación superior de México. p. 20 y CACEI (2021). Marco de Referencia 2021 para la acreditación de Técnicos Superior Universitario en Ingeniería. Criterios e Indicadores. p. 10	

Elaboración propia.

En las entrevistas a los docentes, se observó que existe un pleno entendimiento de lo pertinente que ser evaluado y acreditado los PE, sin embargo, como lo menciona Márquez y Zeballos (2017) “existen algunas diferencias entre las opiniones de los actores las cuales dependen de las posiciones y el rol que desempeñen” (p. 16). Este entendimiento va a depender la posición y del crecimiento laboral de los profesores como lo mencionan los autores Gómez, Suarez y Espinoza (2019) “no se comprende el para qué si no se ve el impacto de las recomendaciones en el crecimiento laboral y la operación de la licenciatura” (en Conclusiones segundo párrafo), también, lo afirmó el autor López Leyva (2007) al mencionar “para observar cambios en las instituciones es necesario introducir modelos de planeación y evaluación que privilegien el trabajo de los profesores...”(p. 20), esto no se logra sin la estabilidad laboral de los docentes, la autora Hernández Rivera (2012) menciona “con respecto a que la acreditación eliminaría los interinazgos [interinatos] y facilitaría ganar una plaza en propiedad... pues hay una gran cantidad de profesores con plaza interina”(p.33). Esta situación parece una constante dentro de nuestras universidades a nivel nacional, principalmente, en universidades privadas donde se contrata al personal docente por hora hasta 18 horas por semana y en las públicas por semestre o cuatrimestre según sea el plan de estudio.

Las dos universidades estudiadas, la mayoría de los docentes se podría decir, más del noventa por ciento están contratados por tiempo determinado, semestral o cuatrimestral, según el PE, y pueden ser profesores de asignatura (PA) o profesores de tiempo completo(PTC), esto lo podemos constatar en las entrevistas grupales que se le realizaron a la universidad I y II, se les pregunto ¿de cuanta planta docente había antes de la acreditación, y actualmente, la planta de cuantos docentes la componen?, la participante GFUPP1(grupo focal universidad politécnica de puebla participante 1) mencionó *que varía por cuatrimestre y también dependiendo del año... hubo años en donde a lo mejor era de 25 profesores por asignatura y 1 profesor de tiempo completo... y actualmente, me parece que son 32 profesores de asignatura y 3 profesores de tiempo completo.* Al respecto la participante GFUPP2, comenta sobre el incremento en la planta docente, *bueno, porque una de las observaciones, que se hicieron en la primera [acreditación], fue que teníamos o debía de existir mayor número de profesores de tiempo completo.* Sin embargo, para que se puedan

obtener la definitividad de la plaza el proceso lo explica la participante GFUPP2 *primero, es profesor de tiempo completo por tiempo determinado, que son contratos de cuatro meses, evalúan productividad, cumplimiento de incidencias, ya de acuerdo con eso se le renueva el contrato otros cuatro meses, y así sucesivamente, después de tres años, el profesor puede solicitar una evaluación de su trayectoria durante eso tres años para que se le dé el contrato anual, pero por igual tampoco es una base, ya como tal, después de todo eso, hay la definitividad, pero para la definitividad, realmente, como no aparece en el reglamento no sabemos cómo se maneja... solo sabemos que si existen docentes que cuentan con una definitividad, pero son profesores que están aquí desde que se inició la universidad, o sea, que tienen ya casi veinte años aquí, pero de ahí en fuera, nuestros contratos son renovados cada cuatro meses.*

Al respecto, para el participante GFUTP1 (grupo focal universidad tecnológica de Puebla) menciona *que haya mayor número de docentes por consecuencia de la acreditación, no, es consecuencia del flujo de matrícula*, a este comentario la participante GFTUP2 indica *que: por el cuatrimestre en el que estemos, por ejemplo: mayo y agosto, pues no se mantiene la planta, pero no todos a veces.* En lo referente al tipo de contratación GFTUP3 menciona *que existen dos tipos: determinados o indeterminados...los determinados son los que tienen un contrato cuatrimestral, y los indeterminados, GFUTP1 alude, ya tenemos base, o sea, tienen una base como tal hasta que la relación laboral termine, ya sea por parte de la universidad o parte de nosotros*, a este comentario la participante GFUTP2 menciona *que hay por los años que se trabaja, pero de hecho hay dos categorías profesores por asignatura y profesores de tiempo completo*, para terminar la idea GFUT1 menciona *las categorías PTC, hay Titula "C"; Titular "B"; Titular "A"*, también hacen mención a la rotación de personal docente, donde la participante GFUTO2 menciona *que es estable* y la participante GFUTP4 complementa la información: *puede ser que se vayan unos por jubilación o por otra causa, depende de los intereses también del maestro.*

Sobre las implicaciones después de la acreditación para los docentes los dos grupos focales mencionaron que derivados la acreditación no obtuvieron ningún beneficio y un poco más de trabajo administrativo, y que los beneficios son los que proporciona de por si las

universidades donde están adscriptos, que son los cursos de actualización cuatrimestrales, apoyo para estudiar algún posgrado, etc.

Por lo que, si podemos mencionar, en función a los comentarios de los dos grupos focales anteriores que las universidades públicas contratan a sus docentes en la mayoría de los casos por contratos cuatrimestrales y con la categoría de profesores de asignatura y son contados los profesores de tiempo completo con plaza definitiva.

Con referente a la dimensión del curriculum, la participante GFUPP1 menciona *el programa educativo, se modificó en el 2018 y la acreditación fue en 2020, y ahorita viene modificación en este año [2024], y para el participante GFUTP1 para el mapa curricular, no, de acuerdo con las políticas de la dirección general, pues cada cinco años se tiene que revisar el programa y se va a ir modificando y eso se le presenta a la acreditadora.* Estas dos universidades públicas pertenecen cada una a un sistema nacional de educación superior y los cambios al curriculum se hacen cada cinco años y los realizan a nivel nacional, no estatal. Sin embargo, al plantearles como impacto la acreditación de su PE a los estudiantes, padres de familia y empleadores, la participante GFUPP2 indico *yo siento que es muy poco el impacto que tiene porque los chavos no se fijan en esa parte. A nosotros nos preguntan ¿y para qué sirve la acreditación o para qué me sirve que la carrera se acredite?, por más que tratamos de explicarles los beneficios, ellos de repente no lo ven, no ven el impacto que hay en él.* Complementando la idea la participante GFUTP1 *Igual en las ferias que se han hecho profesiográficas, no es como que digamos estamos agregados por CIEES, porque ni si quiera lo conocen los padres de familia y alumnos egresados de la educación media superior. Hay una falta de cultura más bien, la palabra por no decirla ignorancia, en cuanto a que es CIEES o acreditación, no afecta algo o altera algo o modificamos algo con el impacto con los estudiantes.* Con los empleadores, menciona GFUPP2 *ellos se fijan más en lo que es la proactividad, de hecho, en las encuestas de satisfacción es lo que marcan, he notado que dicen que los chicos tienen que ser más proactivos, les interesa mucho el inglés, les interesa ciertas habilidades que los chicos tengan, no es como que tienen CIEES, no impacta, sino realmente las bases que los chavos lleven*

La dimensión de infraestructura comenta el participante GFUPP3 *desde el punto de vista de salones, estamos escasos, porque las generaciones han crecido y los salones no se*

dan abasto, hemos tenido hasta 40 alumnos por salón que todavía cabe, pero hay salones que les quitaron un tercio y mete 40 alumnos, también se necesita mobiliario nuevo, lo normal que es el desgaste, pero tratar de controlar a los estudiantes, porque yo no sé qué hacen, que destruyen el mobiliario. Para GFUPP2 faltan laboratorios y los que hay son para todas las carreras, los laboratorios que tenemos son muy chiquitos, están bien equipados, pero el espacio es muy pequeño, tanto que cuando tenemos clase ahí, por el número que tenemos, a veces, tenemos que partir mitad o un tercio de los alumnos y en otro horario los demás, porque no nos vamos a bastar, no hay espacio para aprender.

Y después de la acreditación continua GFUPP2 Pues el ultimo edificio se construyó, me parece que, en el 2016, mucho antes de la acreditación, posterior a eso no hubo ningún beneficio.

Para el participante GFUTP1 menciona que no conoce el reporte, y también lo menciona la participante GFUTP2 en realidad, bueno, yo desconozco esa información, no le podría decir nada al respecto. GFUTP1 nuevamente interviene mencionando: necesidades si hay de laboratorio y de actualizaciones de los laboratorios, pero de nuevo si me dices este fue el reporte, pues no te sé decir, te puedo decir todo lo que necesitamos, pero no significa que está escrito en su reporte.

En esta dimensión lo que se detecta la falta de información a la planta docentes de las observaciones de la evaluación para la acreditación que tienen que cumplir. En las dos universidades hay necesidades de infraestructura que puede estar escrita en las observaciones, pero sin embargo, no se solventa, porque lo único que presentan son las solicitudes de las necesidades ante las autoridades superiores estatales o a nivel nacional, pero estás por falta de recursos financieros no pueden apoyar a las universidades con sus necesidades y los docentes tienen que adecuarse para trabajar con lo que se tiene y ser creativos para lograr sus objetivos de enseñanza.

Por último, está la percepción de los docentes de las implicaciones de la acreditación de su PE, para GFPP3 menciona: el otro beneficio de la acreditación hacia los estudiantes, no se ve reflejado o ellos no la conocen, o que los pocos que han preguntado, les hemos dicho cuál es el beneficio. GFUPP1 señala: considero que es como, es algo que decían, porque no es tanto que sea moda, es parte de un sentido de pertenencia y de querer, pues

también, superarse. Porque a lo mejor ya vimos que impacto en los alumnos no tiene, impacto en los empleadores no tiene, pero si yo me siento parte de mi carrera y yo quiero alcanzar ciertos parámetros y cumplir con ciertos estándares y demostrar que lo estoy haciendo, voy a buscar mi acreditación, si hay ese sentido de pertenencia. Para GFUPP4, yo creo que esto, es más, digamos a nivel personal.

Para GFTP1 ha habido algunas actividades que nos ha comentado el director de acuerdo con los índices escolares de actividades que tenemos que ir haciendo para ir recuperando a los alumnos de la carrera como los indicadores de deficiencia terminal, de reprobación, de titulación, son algunas de las actividades que vamos haciendo, esas son algunas de las que nosotros percibimos que son las que dicen, ¡no! Si que tienes que hacer esto porque está esto eso es lo que inmediatamente nosotros percibimos, hay que ir realizando. GFUTP2 indica: deja de hecho un avance para la propia universidad la acreditación, a nivel prestigio académico es lo que deja la acreditación, mayor prestigio mayor confianza para el estudiantado para el estudiantado está acreditado a la universidad está acreditado a la carrera o sea eso es lo que en un momento dado pudiera tener como consecuencia, pero para nosotros de manera personal no.

En esta última dimensión lo que se puede deducir con base a la participación de los profesores , un grupo de profesores perciben la acreditación con un sentido de pertenencia hacia el programa educativo que laboran y que para estar en concordancia deben alcanzar ciertos parámetros, cumplir con ciertos estándares y demostrar que lo están haciendo bien, para buscar la acreditación de su PE y para otro grupo perciben lo que les indican que tienen que hacer, son reactivos, no proactivos, ven a la acreditación solamente con un nivel de prestigio académico, que pudiera darles mayor confianza para el estudiante, pero para el docente no tiene ningún beneficio.

Conclusiones y Sugerencias

En México la experiencia alcanzada en los últimos años permite confirmar que los procesos de acreditación en la educación superior han alcanzado, por una parte, la incorporación de un porcentaje significativo de IES en este proceso; por otra parte, el fijar marcos de referencia teóricos, metodológicos y técnicos, por la numerosa literatura e investigación que existe sobre el proceso de evaluación, consecuencias y problemáticas de está. Sin embargo, “la sociedad no es consciente de las virtudes y defectos de la evaluación y la acreditación” (Guni, 2007, p.325), no obstante, la acreditación ha logrado avances significativos, pero, los resultados obtenidos muestran que los procesos de acreditación no han producido efectos o impactos decisivos en la mejora de la calidad de los PE, por causas de la influencia de otros factores como: las implicaciones financieras, para obtener recursos económicos; rendición de cuentas, ante las autoridades superiores y a la sociedad; y el reconocimiento público de la calidad, por medio de los organismos acreditadores (Márquez y Zeballos, 2017).

El estudio llevado a cabo se puede observar que el proceso de acreditación de la calidad en las IES es un procedimiento para justificar la gestión académica y el empleo de los diferentes recursos, la rendición de cuentas y el reconocimiento público, como un caso de estudio de dos universidades públicas de la Ciudad de Puebla, que están integradas al Subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas de la Secretaria de Educación Pública. Aclarando que los resultados de esta investigación no deben ser generalizados, debido a que se trata de un estudio de caso, que muestra diferentes características y particularidades propias de cada una de las universidades en estudio, además que son acreditadas por diferentes organismos acreditadores.

Desde la perspectiva de los responsables de los PE, profesores y alumnos que participaron, la acreditación favorece parcialmente a la mejora de la calidad de los programas educativos o carreras de ingeniería que ofrecen las instituciones, están de acuerdo que las evaluaciones las realicen evaluadores externos, siempre y cuando sean personal capacitado, actualizado y experto en los objetivos propias de cada ingeniería, justifica la gestión académica, apoya para la rendición de cuenta.

Sin embargo, existen algunas diferencias entre la opinión de los responsables de los programas y los profesores con respecto al proceso de acreditación, por un lado, los responsables mencionaron que si existió comunicación, información y convocatoria para que si integraran al proceso de acreditación. Por el otro, los profesores indicaron que no fueron convocados, no hubo información, ni comunicación sobre el proceso, y solicitan ser tomados en cuenta para el próximo proceso, en este punto hay que hacer una aclaratoria, la UPP, tiene un alto grado de rotación de personal, por consiguiente, dicho de la coordinadora de las cinco docentes que participaron en la acreditación en el 2020 sólo queda una persona, en el caso de la UTP no habido contrataciones desde hace cuatro años o más.

Los docentes no están de acuerdo con las formas de contratación del personal docentes, porque más del noventa por ciento está contratado por tiempo determinado, cuatrimestralmente, con la categoría de profesor de asignatura, además no hay procedimientos o reglas claras para pasar de profesor de asignatura a profesor de tiempo completo, y de contrato de determinado a indeterminado, en este subsistema de universidades tecnológicas y politécnicas no están considerada la basificación de la plaza.

Los responsables y profesores están de acuerdo que la acreditación no les ha ayudado para la superación académica, al contrario, se ha reducido este apoyo en los últimos años, las universidades prefieren contratar personal con grado de doctorado y no crear cuadros de superación académica, aludiendo que tarda mucho tiempo para concretizarse.

Los responsables y docentes identifican las necesidades de infraestructura principalmente de inmueble que requiere su programa y que se ha plasmado en las observaciones de la acreditación, sin embargo, los altos directivos de las universidades están conscientes de estas necesidades, pero no dependen de ellos directamente que se solvente esta observación, porque la autorización depende exclusivamente de subsistema y del presupuesto que tenga está o del programa en donde se pueda insertar y puede pasar años para lograrlo.

Las implicaciones después de la acreditación de un PE, los responsables perciben e indican que impacta en forma positiva en la rendición de cuentas, en el prestigio del PE, el

reconocimiento público, en el reconocimiento de los empleadores y en los estudiantes que quieren ingresar a la universidad, por su lado los docentes perciben que ese impacto puede ser en la rendición de cuentas, en el prestigio del PE, pero no impacta ni lo perciben la sociedad, los alumnos no saben que es una acreditación, ni para que sirve y los empleadores tampoco les interesa, lo que les interesa que sea proactivos, que tengan conocimientos y habilidades y resuelvan problemas.

Los docentes manifiestan que después de la acreditación no han tenido ninguna implicación, entendiendo esta como consecuencia de algo, que puede ser un beneficio, una responsabilidad o mayor carga de trabajo. Los profesores de las dos universidades indican que no han tenido ningún beneficio como personal académico, en la contratación sigue igual, contratos determinados y cuatrimestrales, categoría profesor de asignatura con hasta 19 horas a la semana, no hay apoyos para posgrados ni en tiempo, ni económicos. La responsabilidad solamente es en función al número de asignaturas que tiene y sigue la misma carga de trabajo.

Concluyendo se podría decir que los beneficios son más para los directivos de las instituciones en cuestión de rendición de cuentas, posible aumento en el recurso económico, prestigio de la universidad. Y los que son directamente responsables de la calidad de la educación superior, los docentes, no son tomados en cuenta y los programas educativos son diseñados a nivel nacional en el Subsistema de Universidades Tecnológicas y politécnicas, sólo las universidades pueden participar y sugerir.

Sugerencias

Las universidades deben de reconocer y cumplir la misión encomendada por la sociedad, garantizar la calidad educativa de sus PE, dando certeza y seguridad laboral a su planta docente.

Los procesos de acreditación deben de convocar e incluir a toda la planta docente, comunicando e informando del proceso, así como los resultados y las observaciones elaboradas por los evaluadores externos y los organismos acreditadores.

La mejora de la calidad debe recaer principalmente a la planta docente y posteriormente al programa, donde por su puesto tienen que mejorar la eficiencia terminal, reducir el abandono escolar e innovar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Reglas claras para la promoción de tiempo determinado a indeterminado, de profesor de asignatura a profesore de tiempo completo, y si es posible un programa de basificación de plazas para el personal académico.

Finalmente, se sugiere la realización de nuevos estudios en la universidad autónoma y universidades particulares de la ciudad de Puebla, para profundizar en el análisis del proceso de acreditación y sus implicaciones posteriores, para identificar problemáticas y buscando acciones que posibiliten su superación.

REFERENCIAS

- Abarzúa Cutroni, A. (2021). La Acreditación universitaria. *RevIISE-Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 17(17) 331-443.
<http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/547>
- Acosta Ochoa, A. (2014). Evaluación y Acreditación de programas educativos en México: Revisar los discursos valorar los efectos. *Revista de la Educación Superior*. 43 (4). Núm. 172, 151-157. ISSN 0185-2760
<http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/241/203>
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1987). *Dialéctica del Iluminismo*. Ed. Sudamérica.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64573897/dialectica-del-iluminismo-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1654139675&Signature=IBsJSgLacCAP9QE5Cq-zSsro6lzO4Xl0y-DeSeY68W2Nx8qQhWXBEBVcwkaN4M-OdM6YxXS84S1LEMozQJ-0zSQVLA9rqm7LTFIfVnV4S9BtZmPvutWTpVrX-3mnGQnlYJ5HUOhmFd-fHpANc1YZZ3LY6kEQJPtXndsc0kM1eLImPTuk~KT~sUNalMhquo~PhstbAV7trEKobYO2kYQXz48VghqyTmDZIf93G18P5kGUPJyXL2yh9kk~ibRcW1h-oqV4dfX7ZT92TrW2EXuDpuCV4zObPBVXD8P2Z1jaVgy3DtJoUB-wYk7m1VvTZYT1jCL06HwUGdO~cNthyKeQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Agulhon, C. (2013). Accréditation-Habilitation Dans L'Enseignement Supérieur: De La Distinction À La Sanction. *Cairn. Info Matieres A Réflexion* 36, 131-148. DOI 10.3917/cdle.036.0131
- Alcantara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de Los organismos multilaterales. *Revista Acao*, 31(1), pp. 11-33
<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1490>
- Almeida Parra, G, y Ramírez, T. (2012). La acreditación de la educación superior colombiana. Balance y Perspectivas. *Nodos y Nudos*, 4(32). DOI 10.17227/01224328.1798
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós Ecuador. ISB 968-853-516-8
- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación). (2019). Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades española 2018. ANECA. <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2019>
- ANUIES (1996). La Evaluación y Acreditación de la Educación en México. *Publicaciones ANUIES*.
<http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res101/txt6.htm>
- ANUIES. (2018). Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. *Editorial ANUIES*, ISSN, en tramite
http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- Arango Castro, L. G. y Botero Gómez, Y. A. (2013). *Impacto del Proceso de Acreditación*

- sobre el Mejoramiento de la Calidad Educativa Institucional en la Universidad Cooperativa de Colombia en el Periodo 2010- 2013. Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Medellín.
<http://repository.ucc.edu.co/bitstream/ucc/196/1/Impacto%20del%20proyec20de%20acreditaci%C3%B3n....pdf>
- Araujo, S.M. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoque y prácticas. *Revista de la educación superior*. 43(172), 1-16.
www.scielo.org.mx/scielo.php?script=S0185
- Araujo, S.M. (2017). La evaluación y la acreditación universitaria en la Argentina. *Revista de Educación y Derecho*. (15), 1-7.
 DOI: <https://doi.org/10.1344/re&d.Oi15.18346>
- Aréchiga Urtuzúastegui, H. y Llereda de Thierry, R. (2004). Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México. En IESALC-UNESCO. *La Evaluación y la acreditación en la educación superior en América Latina y el Caribe*. P. 173-190.
<http://unesdoc.unesco.org/images/oo14/001487/14877350.pdf>
- Arnal, J.; del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Editorial Labor, S.A. Barcelona, España.
- Arredondo G., V.M. (1992). Conceptualización y estrategias para mejorar la educación Superior. *Publicaciones ANUIES, Revista de la Educación Superior*. (83)
http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista83_S1A2ES.pdf
- Arroyo Almaguer, M.; Pérez Pizano, S.E.; Torres Herrera, D.; Rico Moreno, Aguirre Puente, J.A.; Rodríguez Vargas, M.J. (2017). Los procesos de evaluación y acreditación de PE como impulsores en el desarrollo de sistemas de gestión de la información para procesos globales institucionales. *Tecnología Educativa Revista CONAIC*. 4 (3). 72-83.
http://conaic.net/revista/publicaciones/Vol_IV_Num3_2017/Articulo7.pdf
- Ayuste, A. Flecha García, J.R.; López Palma, F. y Lleras Górriz, J. (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Transformar*. No. 129. España. Editorial GRAÓ, Biblioteca de Aula.
- Bañuelos González, F.J.; Hernández Cuevas A.A.; Rosario Muñoz, V.M. y Villaseñor Gudiño, M.G. (2013). Acreditación, ¿aseguramiento de la calidad o ritual de simulación?: desde la percepción de profesores y estudiantes del CUCEA-U de G. en La Acreditación de la Educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados. *Red de académicos de Iberoamérica A.C.* V. 2. pp. 222-236
- Barroilhet Díez, A. (2019). Problemas estructurales de la acreditación de la educación superior en Chile: 2206-2012. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. 6(1). pp. 43-78.
<https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/53745>
- Barragán C., J.N. y Contreras M., B.P. (2020). La acreditación educativa en México: orígenes y evolución y contribución a la mejora de la educación: aproximación empírica. *DAENA: International Journal of Good Conscience*. 15 (1), pp.103-118. ISSN 1870-557X

<https://websebscohostcom.proxydgb.buap.mx/ehost/detail/detail?vid=8&sid=6bce15b7a83c4ea19e56a3748be22885%40redis&bdata=Jmxhbmc9ZXMMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=144462781&db=fap>

- Barrón Tirado, C. y Díaz Barriga, A. (2008). Los Sistemas de evaluación y Acreditación de la educación superior. Díaz Barriga, A. (coord.), Díaz Barriga Arceo, F. y Barrón Tirado, C. *Impacto de la evaluación en la Educación Superior Mexicana*. Plaza y Valdés Editores. pp.129-164. ISBN978-970-722-761-3
- Borda, P; Dabenigno, V.; Freidia, B.; Güelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. *Herramientas para la Investigación social. Serie: Cuadernos de Métodos y Técnicas de la Investigación social ¿cómo se hace?* No.2 ISBN 978-950-29-1602-6
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/112116/CONICET_Digital_Nro.2d904b6c-1ee4-493f-9540-86f04528fba2_A.pdf
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2008). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. XXI Siglo veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2018). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de educación*. XXI Siglo veintiuno Editores.
- Buendía Espinosa, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación* 2(3). 1-19. ISSN: 2007-2171
DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.UDi3.371>
- Buendía Espinosa, A. Coordinador. (2011a). Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria. Estudio Sobre Impacto de los Procesos de Aseguramiento de la Calidad (Aq) a Partir de Información Provista por Actores Relevantes: El Caso de Seis Universidades en México. Informe versión final. *Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM)*. México.
<http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/07/2012-InformeM%C3%A9xico.pdf>
- Buendía Espinosa, A. (2011b). Evaluación y Acreditación de programas en México: más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación*, año 2 numero 3. México.
http://148.202.5.220/revistadiálogos/sites/default/files/dse_a2_n3_juldic2011_buendia.pdf
- Buendía Espinosa, A; Sanpedro Hernández, J.L.; Acosta Ochoa, A. (2013). ¿La evaluación y acreditación mejoran la calidad de programas de licenciatura en México? La otra mirada, los estudiantes. El caso de seis universidades mexicanas. *Reencuentro*, 68, pp. 58-68. ISSN:0188-168X
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34030524008>
- Bugarín Olvera, R. (2009). Educación Superior en América Latina y el Proceso de Bolonia: alcances y desafíos. En *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, VI (16). pp.50-58. <http://remo.ws/revistas/remo-16.pdf>
- CACEI. (2021). *Marco de Referencia 2021 para la acreditación de programas de Técnico Superior Universitario en Ingeniería. Criterios e Indicadores*. Editorial CACEI.
http://cacei.org.mx/docs/marco_tsu_2021.pdf
- Camacho Figueroa, C.E. (2019). *Evaluación de impacto inicial de la acreditación en las*

- carreras profesionales de educación inicial, Región Norte del Perú, 2013-2015.*
Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Trujillo.
<https://dspace.unitru.edu.pe/items/b7eee04b-648e-47f3-9e5b-47942f7f1470>
- Campo Herrera, M.S. (2017). *Estudio Comparativo de Dos Modelos de Acreditación Universitaria: La aplicabilidad de estándares y criterios a la Universidad Mayor de Chile.* Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Pública Madrid, España.
http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educac-Mscampo/CAMPO_HERRERA_MSOLEDAD_Tesis.pdf
- Cancino, C. y Schmal, S.R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos*, XL (1) pp.41-60.
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173531772003.pdf>
- Cansino Ortiz, C. (1988). Ernst Bloch y el marxismo. Los avatares de un proyecto Filosófico en Ernst Bloch. Sociedad, Política y filosofía, en Pérez Cortes, et al, coordinadores. *Ed. CIDE-UAM-I.* México. pp. 19-30
- Cárdenas Denham, S. (2012). La Corrupción en sistemas educativos: una revisión de prácticas, causas y efectos y recomendaciones. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa* 14(2). pp. 52-72
<https://www.redalyc.org/pdf/155/15525013005.pdf>
- Carina Fazio, M. (2011). *Internalización de los sistemas de evaluación y acreditación universitaria en América Latina (1998-2010). Metaevaluación de los sistemas desde la perspectiva comparada.* Tesis Doctoral en ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Cuyo, Argentina.
https://cvl.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/6532/marisafaziointernacionalizaci-onelossistemas.pdf
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción En la Formación del Profesorado.* Martínez Roca, Barcelona. Cap. 5 pp140-166
- Carta Magna Universitatum (2020)
<http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-2020>
- Casas Medina, E.V. y Olivas Valdez, E. (2011). El Proceso de Acreditación en Programas de Educación Superior: Un Estudio de caso. *Omnia*, 17 (2), pp.53-70, ISSN: 1315-8856
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73719138005>
- Cebotarev, E.A. (2003). El Enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.* 1(1). pp. 17-56 <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n1/v1n1a02.pdf>
- Cervera Delgado, C.; Martín Reyes, M. y Ríos Muñoz, D. (2014). Evaluación y Acreditación de la educación superior: Tendencias, prácticas y pendientes en torno a la calidad educativa. *Atenas* 3 (27). pp. 1-15 ISSN1682-2749
<https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047203001.pdf>
- CESU (Consejo Nacional de Educación Superior). (2020). Acuerdo 02 de 2020. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad. *La educación es de todos. Mineducación.*
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11147.pdf
- CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior). (2008). Metodología general CIEES para la evaluación de programas educativos. Manual

- para la autoevaluación. CIEES.
http://www.beceneslp.com.mx/TemplateCIEES/Info/Guia%20AutoEval%20Planes%20y%20Prog/1.%20Met_Gral_CIEES_2008.pdf
- CIEES. (2017). Histórico de Programas Evaluados, Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), México. <http://www.ciees.edu.mx>
- CIEES. (2018). Proceso general para la evaluación de instituciones de educación superior. <https://www.ciees.edu.mx/>
- CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo). (1993). *Acreditación Universitaria en America [Sic] Latina. Antecedentes Y Experiencias*. CINDA. ISBN 956-7106-15-0
<https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/acreditacion-universitaria-en-america-latina-antecedentes-y-experiencias.pdf>
- CINDA. (2012). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2012*. Editores: RIL.
<https://cinda.cl/wp-content/uploads/2012/05/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012.pdf>
- CINDA. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Ril Editores
<https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>
- CINDA. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Primera Edición. Rileditores. Santiago de Chile*. ISBN 978-956-7106-66-7
- Chico-Ruíz, J.; Cerna-Rebaza, L. y Rodríguez-Lacherre, M. (2014). Percepciones sobre la acreditación de los alumnos de la Escuela Académica Profesional de Ciencias Biológicas, Universidad Nacional de Trujillo- Perú. *Revista Científica de la Facultad de Ciencias Biológicas. Universidad Nacional de Trujillo, Perú*. 34 (2). pp. 90-98
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8143151>
- Chiroleu, A. (2011). La Educación Superior En América Latina: ¿Problemas Insolubles o Recetas Inadecuadas? *Avaliação, Campinas: Sorocaba*, 16 (3), pp. 631-653.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219121034008>
- CNA. (s/f). *Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias –ARCU-SUR*. cna.gov.co/portal/internacionalización/Sistema-ARCU-SUR/
- Comas Rodríguez, O.J. (2019). La internacionalización de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 48 (192), pp.1-4.
<http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/943/386>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la Implementación del proceso de Bolonia*. Luxemburgo: oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2015-bologna-process-implementation-report_en
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. [CACEI]. (2018). *Marco de Referencia 2018 del CACEI en el Contexto Internacional*.
<http://cacei.org.mx/nvfs/nvfs02/nvfs0210.php#>
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI). (2019). *Estatuto Social del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C.* <http://cacei.org.mx/docs/estatuto.pdf>

- Consejo de las Comunidades Europeas (25/07/1977). Directiva del Consejo 77/486 /CEE. Relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*. 05(02), 6.8.77
<https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/b899a4e4-96f0-4370-bc4f-78fb93d42027/language-es>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). (2000). Convenio de colaboración SEP-COPAES.
<http://www.copaes.org/assets/normateca/convenio-sep-copaes-2000.pdf>
(2003). Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la Educación superior en México. *Documento para IESALC-UNESCO*
http://laisumedu.org/Files_docs/V107MRA-60309.pdf
(2016). Marco General de Referencia para los procesos de acreditación de Programas Académicos de tipo superior.
https://www.copaes.org/documentos/Marco_de Referencia_V_3.0_0.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (11-03-2021). *Última Reforma Publicada. Diario Oficial de la federación*. México
- Corredor Hernández, A., López Quiñones, G., Muñoz, Palacios, N., Lucía Pulido, O., Rincón Alvarado, F. J, y Velandia Amaya, L.M. (2012). Pedagogía Crítica en la Educación Superior: Una Aproximación desde la Didáctica. *Trabajo de Grado para optar por el Título de Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria*. Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá, Colombia.
<http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/69240.pdf>
- Cossio Ponce de León, M., y Guzmán Arredondo, A. (2016). Percepción del beneficio de los procesos de acreditación en instituciones de educación superior. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 3(1), 281-289.
<https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/221>
- Council of Europe (1997). Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región europea.
<https://m.coe.int/1680007f2f4>
- Cruz López, Y. (2009). *La Acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Catalunya, Barcelona.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5925/01Ycl01de01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cuevas, Y. (2011). Organismos y Procesos de Certificación de calidad de la educación superior privada en México. *Calidad en Educación*. 35, pp.231-254
<https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n35/art10.pdf>
- Declaración de Bolonia (DB). (1999)
<https://eees.umh.es/contenidos/documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Departamento de Educación EE.UU. (s/f). Acreditación
<https://www2-ed-gov.translate.goog/admins/finaid/accred/index.html>
- De la Garza Aguilar, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México: Avances y Perspectivas. *Perfiles Educativos*. 35(spe.). pp. 33-45
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35nspe/v35nspea4.pdf>

- De la Garza Martínez, E.I.; Hernández Castro, N.E.; Velarde López, E.; Marmolejo Fabela, V. (2015). La evaluación y acreditación de los programas académicos y su impacto desde la percepción estudiantil. *Revista Internacional Administración y Finanzas*. 8 (2), pp. 55-65
<http://www.theibfr2.com/RePEc/ibf/riafin/riaf-v8n2-2015/RIAF-V8N2-2015-4.pdf>
- Del Castillo, G. (2004). El impacto de la evaluación externa en dos instituciones de educación superior en México: La Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco y la Universidad Iberoamericana. *Perfiles Latinoamericanos*. 25, pp. 115-148 <http://www.scielo.org.mx/pdf/perlat/v12n25/v12n25a5.pdf>
- Delgado Selly, O. y González Ramírez, R.E. (2018). Evaluación y acreditación desde la perspectiva de las universidades: el Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional. *Universidades. UDUAL*, México, (78), pp. 5-74.
<http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/149/165>
- Díaz Barriga Arceo, F. y Díaz Barriga, A. (2008). El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior. Díaz Barriga, A. (coord.), Díaz Barriga Arceo, F. y Barrón Tirado, C. *Impacto de la evaluación en la Educación Superior Mexicana*. Plaza y Valdés Editores. 129-164. ISBN978-970-722-761-3
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO. Caracas, Venezuela.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161990>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, SEP. (2017). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, cifras preliminares 2016-2017, SEP, México. <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Duarte, N. (2017). Teoría Crítica y Educación. *Dialéctica Revista de Investigación Educativa*. (13), pp. 35-47
<https://revista.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/6464/3677>
- Eaton, J. (2007). Consejo de Acreditación de la Educación Superior, la Acreditación y el Reconocimiento En Estados Unidos. En *La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* Editorial Mundiprensa. Universidad Politécnica de Catalunya Barcelona pp. 278-281.
URI <http://hdl.handle.net/2099/7537>
- Eaton, J.S. (2015). An Overview of U:S Accreditation. *Council for Higher Education Accreditation CHEA*. www.chea.org
- Egido Gálvez, I. (2015). Política educativa de la Unión Europea: Principales etapas de desarrollo. *Tendencias Pedagógicas*, 2, pp.19-29
<https://revista.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp1996.2.aRT002>
- Elizondo Zenteno, M.P.; Ovando Díaz, M.A.; Reséndiz Arquisida, C.; Mena Álvarez, A.; Castillejos Hernández, D.G. (2014). Los procesos de evaluación y acreditación y su impacto desde la perspectiva de los actores sociales en la Universidad Autónoma de Chiapas, México. *Investigación en Proceso. Atenas* 3 (27). 16-27. ISSN: 1682-2749
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047203002>
- El-Khawas, E. (2017). Acreditación de la Educación Terciaria en Estados Unidos

- y Canadá. En *La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* Editorial Mundiprensa. Universidad Politécnica de Catalunya Barcelona pp. 265-278.
URI <http://hdl.handle.net/2099/7537>
- Enciclopedia Conceptos. (2021). Teoría crítica. Concepto Editorial Etecé.
<https://concepto.de/teoria-critica/#ixzz7Ududykab>
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F.I. (2017). Grupos Focales: Una guía conceptual y Metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), pp. 51-67.
[http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)
- Espinoza, O y González, L.E. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la educación superior*, 41(162), pp. 87-109. ISSN 0185-2760
<https://www.redalyc.org/pdf/604/60425033005.pdf>
- Fernández Fassnacht, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*. 17 (74), pp.183-207. ISSN: 1665-2673
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200183
- Fernández Lamarra, N. (2006). Evaluación y acreditación de la Educación Superior en Argentina. En la educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de calidad: ¿qué está en juego? Serie Guni sobre el compromiso de las universidades. *Editorial Mundi-prensa libros. España*. 307-310, ISBN:9788484763031
<https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7455>
- Fernández Lamarra, N, y Aiello, M. (2014). La evaluación universitaria en Argentina en el marco de América Latina. Situación y desafíos en relación al aseguramiento de la calidad. En Monarca, A. y Valle López, J. (Coord.). *Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales-UAM. pp. 21-48, ISBN: 978-84-943067-2-3
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662788/evaluacion_monarca_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fraga, E. (2022). La teoría crítica de Herbert Marcuse. entre la revolución y la utopía. *Razón Crítica*, (13).
<https://doi.org/10.21789/25007807.1830> Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI*.
- Gacel-Ávila, J. (2018). Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. En *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. CRES,2018. UNESCO-IESALC y UNC*. Córdoba, Argentina.
http://obiretiesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/libro_tendencias_cres.pdf
- García García y Hervás Torres, M. (2020). Los Sistemas de evaluación de la Educación Superior en México y España. Un estudio Comparativo. *Revista de la Educación Superior RESU194*, 49. pp.113-134.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200115
- García González, A. y Balpuesta Pérez, J. A. (2015). La acreditación: percepción del

- proceso vista por el profesor “caso CUALTOS”. *Centro de Estudios e Investigación para el Desarrollo Docente (CENID) A.C., México.*
<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/301/345>
- Garrido Vergara, L. (2011). Reseña de “la Teoría de la acción comunicativa” de J. Habermas. *Revista Razón y Palabras*. 16 (75), pp. s/n ISSN 1605-4806.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706036>
- Garzón Daza, C. (2019). ¿Colombia responde a las exigencias de la calidad en la Educación Superior como pilar de crecimiento? *Revista Boletín REDIPE*, 8(1), pp.122-134.
<https://www.revista.redipe.org>get>acm-sig-proceedings>
- Gimeno, P. (1999). La Teoría Crítica de Habermas y la Educación: Hacia una didáctica crítico-comunicativa. *Conciencia Social*. (3), pp.13-41, ISSN 1696-3127
<https://daniel.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=929702>
- Gobierno de México. (s/f). Sistema de Información Cultural México. Universidades en Puebla.
https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=universidad&estado_id=21&municipio_id=-1
- Gómez Duarte, L., Peñaloza Jiménez, G. (2014). Didáctica y Comunicación: Aportes de Habermas a la Educación. *Praxis & Saber*, 5 (9), pp. 13-29.
<https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247213002.pdf>
- Gómez Vidal, A.; Suárez Varela, I. y Espinoza, O. (2019) Percepción Docente sobre el impacto de las acreditaciones. *Debates en Evaluación y Curriculum. Congreso Internacional de Educación*. Año 5 (5). Sin número de página. ISSN: 2448-6574
<https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2019/D020.pdf>
- González Jaimes, E.; López Chau, A. y Trujillo Mora, V. (2020). Certificación de la calidad educativa y la satisfacción laboral de docentes e investigadores del Estado de México. *Revista EDUCATECONCIENCIA*. 26 (27), pp. 20-42 ISSN: 2007-6347
<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/109654/865-3599-1-PB%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guaglianone, A. (2017). Impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en el sistema universitario argentino. *RAES, Revista Argentina de Educación Superior*. (15). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6530581>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y.S. (2002). Paradigmas en Competencias en la Investigación Cualitativa. en Denman, C.A. y Haro, J.A. (Compiladores). *Por los rincones. Antología de Métodos Cualitativos en la Investigación Social*. Colegio de Sonora. Hermosillo, Sonora
- Guillén Vivas, X.S. (2017). Acreditación universitaria en los Estados Unidos de América y Europa. Revisión sistemática. *En Revista San Gregorio* 19, pp.136-145. ISSN 1390-7247
- GUNI (Global University Network for Innovation). (2007). Encuesta Delphi. En *La Educación Superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* Editorial Mundiprensa. Universidad Politécnica de Catalunya Barcelona tech. Pp.313-351.
 URI <http://hdl.handle.net/2099/7537>
- Gutiérrez-Solana, F. (2010). Políticas universitarias para una nueva década: problemas y oportunidades. *La Cuestión Universitaria* 6, pp. 4-11. ISSN 1988-236X

- Guzmán Martínez, S. (2017). Una Mirada a la Acreditación Institucional en EEUU y la Experiencia en Latinoamérica. *Revista de Educación y Derecho*, 15, pp.1-28
DOI <http://dx.doi.org/10.1344/REYD2017.15.21107>
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Editorial Tecnos. S.A. Madrid
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2012). La Técnica de Grupos Focales. *ELSERVIER Metodología de investigación en Educación Médica, México*. Pp. 55-60.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>
- Haug, G. (2010). La Internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *Revista la Cuestión Universitaria*. (6). pp.20-29 ISSN 1988-236X
https://www.cna.gov.co/1779/articles-401163_documento.pdf
- Hernández Mondragón, A.R. (2006). La acreditación y certificación en las instituciones de educación superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad: ¿Exclusión o integración? *Revista del Centro de Investigación. Universidad la Salle*. 7(26). pp.51-61. ISSN:1405-6690
<http://www.redalyc.org/articulo.6oa?id=34202604>
- Herrera M, A; Aguilar R. E. (2009). La evaluación de la calidad y la acreditación en la universidad pública de América Latina. *Universidades*, (40), pp.29-39.
<https://www.redalyc.org/pdf/373/37313028004.pdf>
- Hernández Rivera, P. (2012). Percepción sobre el proceso de acreditación e implementación desarrolladas por los docentes de la Facultad de Odontología, Universidad de Costa Rica (UCR). *Publicación Científica Facultad de Odontología UCR*. (14), pp. 33-42. ISSN:1659-1046
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/Odontos/article/view/14317>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. McGraw Hill. México.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría Tradicional y Teoría Crítica*, Ediciones Paidós Ibérica
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Amorrortu/editores. Buenos Aires, Madrid.
- Huaranca Rojas, E. (2020). Aplicación del método dialéctico en el desarrollo de Habilidades investigativas. *Didáctica e Innovación Educativa 3 ciencias*. Editorial Área de innovación y desarrollo, S.L. Perú. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2020/07/APLICACION%20DEL-METODO-DIALECTICO-EN-EL-DESARROLLO-DE-HABILIDADES-INVESTIGATIVAS.pdf>
- Ibáñez-López, F.J.; Hernández-Pina, F. y Monroy, F. (2020). Evaluación y Acreditación de titulaciones universitarias en educación desde el punto de vista del profesorado. En *Formación del profesorado de Ciencias Sociales*. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 95, 34 (3), pp. 137-154.
DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81380>
- ICETEX, Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior. (s/f). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-85399.html>
- IESALC, UNESCO. (2004). Estudio Regional. La evaluación y la acreditación de la

- calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe situación, tendencias y perspectivas.
<https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00103.pdf>
- IESALC-UNESCO. (2020). La garantía de la calidad y los criterios de acreditación en la educación superior. Perspectivas internacionales. Editorial IESALC-UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/06/Criterios-de-acreditacio%CC%81n.pdf>
- Jiménez González, A.; Terriquez Carrillo, b. y Robles Zepeda, F.J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, 3(6). ISSN 2007-0713.
<http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/02-06/8.pdf>
- Jiménez Moreno, J.A. (2019). La evaluación y acreditación de la educación Profesional en México: ¿la legitimación y competitividad como fin de la universidad? *RESU-ANUIES Revista de la Educación Superior*. 48 (189), pp. 55-72.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n189/0185-2760-resu-48-189-55.pdf>
- Jiménez Ríos, E. (2008). La Evaluación de la Calidad Educativa desde la Perspectiva de los Pares Académicos: Descripción de una Experiencia. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVII (3) num.147, pp. 127-133. ANUIES. México.
http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/147/inde.html
- Johnston, A. y Yelland, R. (2007). *Visión de la OCDE del rol que desempeña la educación superior para el desarrollo humano y social en Global University Net Wor For Innovatio (Coord.) La Educación Superior en el Mundo 2007; acreditación par la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*. Editorial Mundiprensa, ISBN 13: 9788484763031
<https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7974>
- Katayama Omura, R.J. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, Métodos, Estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la UIGV. Lima Perú.
- Latapí, P. (1996). Acuerdos y desacuerdos con la reseña de la OCDE. *Revista de La Educación Superior*.
http://publicaciones.anui.es.mx/pddfs/revista/revista98_S1A1ES.pdf
- Lemaitre, M.J y Zapata, G. (2003). Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación superior en Chile. En *Políticas Públicas, Demandas Sociales y Gestión del Conocimiento*. Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA. Iván Lavados (editor). pp. 147-184. a ISBN: 956-7106-44-4 Inscripción No 135.547
<https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/politicas-publicas-demandas-sociales-y-gestion-del-conocimiento-1.pdf>
- Lemaitre, M.J. (2012). Proyecto Alfa Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4(4), pp. 205-206. Argentina. http://www.revistaraes.net/revistas/raes4_alf1.pdf
- Lemaitre, M.J. y Zenteno, M.E. (2012). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior Informe 2012. *Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) – UNIVERSIA, primera edición, mayo 2012*. ISBN 978-956-7106-60-8
- Lemaitre, M. J. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo en

- América Latina y el Caribe. *En Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. CRES, 2018. UNESCO-IESALC y UNC. Córdoba, Argentina.
http://obiretiesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/libro_tendencias_cres.pdf
- Ley General de Educación Superior (LGES). (20-04-2021). Diario oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Llanera de Thierry, R. (1993). La Evaluación de la Educación superior en México. *Publicaciones ANUIES*. pp. 1-16
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista89_S1A3ES.pdf
- López Leyva, S. (2007). Evaluación Institucional y Factores de Cambio. La percepción de los académicos de tres universidades del Noroeste de México. *Revista de la Educación Superior*. V.XXVI (144). pp. 7-22. ISSN:0185-2760
- López Ramírez, E.; Martínez Iñiguez, J.E. y Ponce Ceballos, S. (2020). Tendencias globales de la educación superior en el contexto mexicano. *Revista Cubana de Educación Superior*. 39(1). pp. 1-21
<http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v39n1/0257-4314-rces-39-01-e10.pdf>
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles educativos*, 22 (87), pp.51-75.
<http://WWW:scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n87/v22n87a4.pdf>
- Martínez Iñiguez, J.E, Tobón, S. y Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73). pp. 79-96 ISSN: 1665-2673
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00079.pdf>
- Martínez Iñiguez, J.E; López Ramírez, E. y Pacheco Camacho, O. (2019). Acreditación de la calidad en la educación superior de América Latina. Una visión socioformativa. *Revista Científico Pedagógica*, 3(47), pp. 34-51
<http://atenas.mes.edu.cu>
- Martínez Iñiguez, J.E. Tobón, S. López Ramírez, E. y Manzanilla Granados, H.M (2020). Calidad Educativa: Un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), pp.233-258. DOI: 10.17151/r/ee.2020.16.1.11
- Martínez Luna, M.J. (2020). La justificación: condición de calidad del programa de psicología de CECAR. *Educación y Humanismo*, 22(38), pp. 1-20.
<http://dx/10.1708/eduhum.22.383455>
- Márquez de León, E. y Zeballos Pinto, Z.R. (2017). El impacto de la acreditación en la mejora de la calidad de los programas educativos que ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Un estudio de Caso. *Revistas Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 10 (2), pp. 65-83
<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.004>
- Marquina, M. (2017). Equilibrios y tensiones en dos décadas de acreditación universitaria en Argentina: Aportes para un modelo conceptual. *Revista Educación*, 41(2), pp.1-40
<https://www.redalyc.org/journal/440/44051357/html/>
- Massé Narváez, C. E. (2004). Adorno. Teoría crítica y dialéctica negativa. *Revista Antropología Experimental*, (4).
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2092>

- McLaren, P. (1995). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós Ecuador.
- Mendoza Rojas, J. (2003). La Evaluación y acreditación de la educación superior Mexicana: las experiencias de una década. En *VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Panamá
https://www.academia.edu/11317709/La_evaluaci%C3%B3n_y_acreditaci%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_superior_mexicana_las_experiencias_de_una_d%C3%A9cada
- MERCOSUR (s/f). página Web <https://www.mercosur.int/temas/educacion/>
- MERCOSUR. (19 abril 2018). Página Web.
https://www.mercosur.int/?s=países+partes+y+asociados+del+mercosur&post_type=%5B%5D=any&search_limit_to_post_titles=0&fs=1&lang=es
- Michavilla, F. y Zamorano, S. (2006). La Acreditación en el Espacio Europeo de Educación Superior. En *Global University Network for Innovation* (coord.). *La Educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: qué está en juego*. Editorial Mundiprensa
https://www.google.com/search?q=La+acreditaci%C3%B3n+en+el+espacio+europeo+de+educaci%C3%B3n+superior&rlz=1C1ALOY_esMX971MX971&oq=La+acreditaci%C3%B3n+en+el+espacio+europeo+de+educaci%C3%B3n+superior&aqs=chrome..69i57j69i61.1355j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Morales, C.; Rosales Diaz, F.A. y León Felix, R.A. (2018). *Percepción de la evaluación y acreditación en la calidad educativa. Una perspectiva universitaria*. Editorial Académica Española. ISBN: 978-620-2-10817-1
- Morales Zúñiga, L.C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 14, (2), pp. 1-23.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44731371022.pdf>
- Munive Villanueva, M. A. (2007). La Acreditación: ¿Mejora de la Educación Superior o atractivo artificio estético? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(2), pp. 397-408. México. <http://www.redalyc.org/pdf/292/29212213.pdf>
- Muñoz-Cantero, J. y Nato- Vázquez, M. (2014). El proyecto docente en la universidad española según el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Calidad de la Educación* (40), pp. 320-332. DOI: 10.4067/30718-45652014000100011
- Muñoz-Cantero, J.M. & Pozo, C. (2014). El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), pp.1-16.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204011>
- Murillo Torrecilla, F.J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1 (3e). pp. 29-45 ISSN: 1989-0397.
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/4653>
- Naranjo López, G. (2016). *Evaluación-acreditación de la educación superior en el ecuador, meta-evaluación y gestión académica de calidad*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

- <https://docta.ucm.es/entities/publication/27876687-b2cd-4f83-bf09-10b93cffe2b0>
- Navarro Salcedo, W. (2004). Teoría Crítica de la Educación. *Revista Paideia Surcolombiana*. (11), pp. 75-84
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7836042.pdf>
- Ñaupas Paitán, H.; Mejía Mejía, E.; Novoa Ramírez, E. (2013). *Metodología de la Investigación Cuantitativa-Cualitativa y Redacción de Tesis*. Ediciones de la U. Bogotá Colombia.
- Observatory Magna Charta Universitatum (2018). La Carta Magna Universitatum.
<http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-2020>
- OCDE (2021). Panorama de la educación 2020. Nota Paris
https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2020_CN_MEX_es.pdf
- OECD (2019). Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education . OECD Publishing, Paris
https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf
- Ojeda, A.; Covarrubias, F.; Cruz, M.G. (2010). *La potencialidad dialéctico-crítica de construcción de conciencia histórica*. Cinta moebio 39: 170-185.
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/39/ojeda.pdf>
- Oramas González, R.; Cunill López, M.E. Márquez Morales, N. y Jordan severo, T. (2016). Experiencias en evaluación y acreditación de carreras. *Educación Medica Superior On-line* 30 (1). Pp. 0-0
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000100012
- Ordóñez Peñalongo, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Revista Educación* 26 (2), pp. 185-196.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026218>
- Orozco Silva, L.E. (2016). Informe Nacional: Colombia. *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016*. Uni>ersia. CINDA.
<https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-colombia.pdf>
- Ortega Mohedano, J. (2015). Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico. Tesis Doctoral. *GREDOS Repositorio institucional de la Universidad de Salamanca*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=115052>
- Ortega Valencia, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*. 31, pp. 26-33.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/659/651>
- Ovando, M.; Elizondo, M. y Grajales, O. (2015). La Evaluación y la Acreditación desde la Perspectiva de los Universitarios: Una Experiencia Educativa en la Universidad Autónoma de Chiapas. *Revista de Sistema y Gestión Educativa*, 2(4), pp. 936-944, ECORFAN. Bolivia.
http://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol2num4/24.pdf
- Paiva, A. (2004). La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento.

- Ponencia Presentada en el III Simposio “El Formador de Formadores en los Albores del Siglo XXI. Valencia, 13 y 14 de mayo de 2004.*
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf>
- Pallan Figueroa, C. (1994). Los Procesos de Evaluación y Acreditación de las Instituciones de Educación Superior en México en los últimos años. *Publicaciones ANUIES, Revista de la Educación Superior*, núm. 91, pp. 1-19.
<http://publicaciones.anuies.mx/revista191>
- Perales Montolío, M.J.; Jornet Meliá, J.M.; González-Such, J. (2014). Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la educación superior en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 7(2), pp. 53-64. ISSN-e 1989-0397.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5126011>
- Pérez Blanco, A. y González Barraza, B. (2012). El Proceso de Acreditación Institucional del PE de Pedagogía por el CEPPE. *Revista Getão Universitaria na Americana Latina-GUAL*, 5(4). pp 68-77, E-ISSN:1983-4535.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319327517005>
- Pineda-Olvera, J.; Lara Barrón, A.M.; Godínez-Rodríguez, M.A. (2015). Evaluación y acreditación para impulsar la calidad de los programas educativos. *Revista de Enfermería Instituto Mexicano del Seguro Social*. 23(2). pp. 129-132
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=59848>
- Pinto Mamani, D.V. (2021). La pedagogía crítica y las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana OGMIOS*, 1 (2), pp183-188.
<https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.018>
- Pons Bonals, L. (2016). Evaluación y acreditación de programas de posgrado en una universidad mexicana. *Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2*, V (5), pp100-129 ISSN: 2007-6649
https://www.academia.edu/32864438/2016_EVALUACION_Y_ACREDITACION_DE_PROGRAMAS_DE_POSGRADO_EN_UNA_UNIVERSIDAD_MEXICANA
- Ramírez López, L.E. (2016). La evaluación de la educación superior: un campo de tensiones. *Fides Et Ratio*, Vol. 11, pp. 125-138. ISSN 2071-081X/ISSN2411-0035.
http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v11n11/v11n11_a09.pdf
- Ramírez- Romero, J, L., Quintal- García, N.A (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de Educación Superior, (RIES)*. II (5), pp, 114-125.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n5/v2n5a6.pdf>
- Rengifo Millán, M. (2013). La calidad y la evaluación como estrategia de mejora y cambio en la sociedad del conocimiento: análisis de casos en instituciones de educación superior en Europa, América del Norte y América Latina. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 8(1). 748-752 <https://www.theibfr.com/wp-content/uploads/2016/06/ISSN-1941-9589-V8-N1-2013-1.pdf>
- Ríos de Deus, M.P. (2014). Sistemas de garantía de calidad en centros de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), pp.17-34
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204021>

- Rodríguez-Bulnes, M.G; Vences-Esparza, A. y Flores-Alanís, I.M. (2016). La internacionalización de la Educación Superior. Caso UANL. *Opción*, 32(13). pp. 560-582
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/opci%C3%B3n/article/view/21617>
- Rodríguez Gómez, R. (2018). Dos Décadas del Proceso de Bolonia. *Revista Mexicana de Investigación educativa*. 23(76), pp. 7-14 ISSN:14056666
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100007
- Rubio Oca, J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorres. *Reencuentro*, 50, 35-44 ISSN: 0188-168x
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005006>
- Salas Durazo, I.A. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Calidad en la Educación* 38. Pp.305-333. ISSN:0718-4565
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100009>
- Sandin-Estaban, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGra WHill. México.
- Santamaría Lancho, M. (2018). Regulación y Acreditación Institucional la experiencia española. En *Evaluación y Acreditación Institucional*. Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), La Universidad técnica Particular de Loja (UTPL)
- Santos Gómez, M. (2011). Limitaciones de la Pedagogía de John Dewey. *Bordón* 63 (3). pp. 121-130. ISSN:0210-5934
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=529224>
- Santos López, L. (2007). Evaluación Institucional y factores de cambio. La percepción de los académicos de tres Universidades del Noroeste de México. *Revista de la Educación Superior*. XXXVI (4), pp. 7-22 ISSN: 0185-2760
<http://publicaciones.anuies.mx/revista/144>
- Saraiva, C.EP. (2016). Educación Superior en la Unión Europea y el Mercado Común del Sur. Situación hasta 2008. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 46(4), pp. 131-150
<https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/166>
- Schmelkes del Valle, S. (2018). Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la evaluación de la educación. *Gaceta INEE* 4 (10) pp.0-0
<https://www.inee.edu.mx/definiciones-de-calidad-de-la-educacion-en-el-instituto-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion/>
- SEP. (1990). Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990- 1944. Diario Oficial De la Federación, matutino, lunes 29 de enero de 1990. pp. 6-71
<https://sidof.segob.gob.mx/welcome/29-01-1990>
- SEP. (2018). Acta correspondiente a la celebración de la segunda sesión ordinaria Del Comité del programa de mejora institucional prevista en el acuerdo 17/11/17 Comité del Programa de Mejora Institucional.
- SEP. (06-06-2020). Programa Sectorial Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. *Diario Oficial de la Federación*.
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5598474&fecha=17/08/2020

- SEP. (2020a). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- SEP. (20-04-2021). Ley General de Educación Superior, *Diario Oficial de la Federación*. México.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#:~:text=%2D%20Se%20expide%20la%20Ley%20General%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior.&text=Su%20aplicaci%C3%B3n%20corresponde%20a%20las,competencia%20que%20la%20ley%20establece.
- SEP Puebla. (2021). Foro Virtual voces de la pandemia 2021, *Secretaría de Educación Gobierno del Estado de Puebla*. <http://vocesdelapandemia2021.mx/web/>
- SINAES. (2022). *Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. División de Investigación, Desarrollo e Innovación. Estado del Arte: Evaluación y Acreditación de Carreras de Ingeniería en Latinoamérica: Logros y Retos Prospectivos*. Costa Rica.
<https://www.sinaes.ac.cr/wp-content/uploads/2022/03/SINAES-INDEIN-Estado-del-Arte-Dr-Francisco-Feito.pdf>
- Stufflebeam, D.L y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós. SBN: 84-7509-445-7
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- Tünnerman Bernheim, C. (2008). La Calidad de la Educación Superior y su acreditación, la experiencia centroamericana. *Revista de Avaliacao Superior* 13 (2) pp. 313-336
<https://www.redalyc.org/pdf/2191/219114873005.pdf>
- Toscano López, D. (2020). La calidad de la Educación Superior en Colombia: algunas prácticas estratégicas de evasión. *Praxis Educativa (Arg)*. 24(2), pp. 1-11
<http://dx.doi.org/10.19137/DOI:https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240206>
- Tünnerman Bernheim. C. (2008). La Calidad de la educación superior y su acreditación. La experiencia centroamericana. *Revista da Avaliacao da Educacao Superior*. 13(2). pp. 313-336.
<https://www.redalyc.org/pdf/2191/219114873005.pdf>
- UNESCO. (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. Talleres de la UNESCO, pp. 54
- (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. UNESCO, Paris
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa
- (2011). La UNESCO y la Educación “Toda persona tiene derecho a la Educación” UNESCO, pp. 32
- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior: La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción. En *Educación Superior y Sociedad*. 9 (2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- UNESCO. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en*

- América Latina y el Caribe*. Salesianos Impresores S.A. Santiago, Chile. ISBN: 978-956-322-000-1
- UNESCO. (2011). La UNESCO y la Educación “Toda persona tiene derecho a la Educación” UNESCO, pp. 32
- UNESCO-IESALC. (2018). *Conferencia Regional de Educación Superior 2018. Informe General*.
<https://www.iesalc.unesco.org/>
- UNESCO-IESALC. (2020). La Garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior. Perspectivas internacionales. Editorial IESALC UNESCO
<http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/Criterios-de-acreditacio%CC%81n.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional. (1994). *Corrientes pedagógicas Contemporáneas*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Universidad Politécnica de Puebla [UPP], (2013). Página WEB.
<http://www.uppuebla.edu.mx/>
- Unzueta Morales, Sandra. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma sociocrítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, 4(2), pp.105-144
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432011000200006&lng=es&tlng=es.
- Urbano Canal, N. (2007). Efectos de la implementación del modelo colombiano de acreditación de programas académicos. Un análisis a partir del caso de los programas tecnológicos. *Universitas humanística*, (64), pp. 131-161. ISSN 0120-4807
<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n64/n64a07.pdf>
- Valentí, G. y Varela, G. (1997). El sistema de evaluación de las IES en México. *Política y Cultura*, núm. 9, pp. 131-147. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal. México.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26700908.pdf>
- Villa Lever, L. (2013). Modernización de la Educación Superior, alternancia política y desigualdad en México. *Revista de la Educación Superior*. 42(3), No. 167, pp. 81-100
<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n168/v42n168a4.pdf>
- Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles Educativos*, 32 (129), pp. 86-101.
https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/18929
- Vivanco de Uribe, M.S. (2003). Investigación Educativa: una reflexión crítica. *Educere*. 6(21) pp. 72-81
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35662110.pdf>
- Yarzabal, L. (2001). La Educación Superior en América Latina, realidad y Perspectiva. *Artículo preparado para el Programa MECESUP, Santiago, Chile-Enero 2001*.
https://www.academia.edu/2546981/La_educaci%C3%B3n_superior_en_Am%C3%A9rica_Latina_realidad_y_perspectiva
- Zapata, G. y Clasing, P. (2016). El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile. *Cuadernos de Investigación. Comisión Nacional de Acreditación*. No. 3.

<http://www.investigación.cnachile.cl/>

Zapata, G; Tejeda, I. (2016). Informe Nacional: Chile. *Educación Superior en Iberoamérica, Informe 2016*. Uni>ersia. CINDA.

<https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-chile/>

Zarza-Meza, E.A.; Serrano, A.; Paredes-Flores, J.; Cuervo-González, R. (2021). Acreditación de programas educativos en el área de las ciencias biológicas: Situación actual y algunas implicaciones en relación con la emergencia sanitaria por Covid-19. *Revista de Educación y Desarrollo*, 56. pp. 95-103.

https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/56/56_Zarza.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

GUIA DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD, CUESTIONARIOS Y GUIA DE
ENTREVISTA GRUPO FOCAL

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

Guía de entrevista para directores/coordinadores de los programas de ingeniería acreditados.

El objetivo analizar las implicaciones del proceso de evaluación y acreditación de su programa de ingeniería.

Toda la información será utilizada en forma confidencialidad, conservando el anonimato de usted, utilizando un seudónimo para identificarlo.

La entrevista está planeada en cinco dimensiones.

DIMENSIÓN I. PLANEACIÓN PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO.

1. ¿Podría explicarme cuál fue su plan antes del proceso de evaluación y acreditación del programa educativo?
2. ¿Podría describirme cuáles fueron las políticas que se implementaron para entrar al proceso de evaluación?
3. ¿Podría ejemplificarme como fue seleccionada la muestra y los productos de evaluación del aprendizaje de las y los estudiantes?

DIMENSIÓN II. PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN

4. ¿Podría describirme cuáles son las condiciones económicas, administrativas, de capacitación, laborales, etc. que tuvieron para implementar la autoevaluación?
5. ¿Podría mencionarme si tuvieron algunas dificultades con los actores educativos para elaborar el proceso de autoevaluación?
6. ¿Podría mencionarme cuál fue su percepción sobre el acompañamiento por parte del organismo acreditador?

DIMENSIÓN III PROCESO DE EVALUACIÓN EXTERNA Y ACREDITACIÓN

7. ¿Podría describirme de los hechos más significativos del proceso de evaluación por terceros?
8. ¿Podría describirme su experiencia del proceso de evaluación por terceros?
9. ¿Podría mencionar cuál es su opinión sobre la evaluación realizada por terceros?

DIMENSIÓN IV. MEJORA CONTINUA Y DICTAMEN DEL MEDIO TIEMPO

10. ¿Podría describirme en que consistió su plan de mejora continua, y que elementos consideraron para su elaboración?
11. ¿Podría mencionarme si tuvieron acciones desfavorables para la realización del plan de mejora continua?
12. ¿Podría mencionarme si tuvieron aptitudes desfavorables de los actores educativos para la elaboración del informe de medio tiempo?

DIMENSIÓN V. IMPLICACIONES POSTERIORES A LA ACREDITACIÓN

13. ¿Podría mencionarme cuáles han sido los alcances de la acreditación en los profesores que integran la planta docente del programa acreditado? Por ejemplo, más profesionalización, mejor salario, etc.
14. ¿Podría mencionarme cuáles han sido los alcances de la acreditación en las y los egresados de este programa educativo acreditado?

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

CUESTIONARIO PARA DOCENTES DEL PROGRAMA DE INGENIERIA

Este instrumento de consulta de opinión forma parte del proyecto de investigación para un trabajo recepcional doctoral que lleva el título *“Implicaciones de la acreditación en los actores educativos en dos programas de ingeniería en Puebla: un estudio de caso”*, del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa.

El objetivo de la aplicación del instrumento es analizar las implicaciones que tiene el proceso de evaluación con fines de acreditación para dos programas de ingeniería en Puebla.

El cuestionario está dividido en cinco dimensiones y 20 preguntas. Toda la información será utilizada en forma confidencialidad, conservando el anonimato de usted, utilizando un seudónimo para identificarlo. De antemano agradezco su participación.

DIMENSIÓN I. PLANEACIÓN PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO.

Instrucciones: marque con una X en el paréntesis que corresponda a su respuesta.

1. Las autoridades de la Institución Educativa lo convocaron a participar en el proceso de evaluación y acreditación del programa de ingeniería acreditado donde usted participa.

SÍ () NO ()

2. Recibió capacitación previa al inicio del proceso de evaluación y acreditación del programa de ingeniería acreditado donde usted participa.

SÍ () NO ()

3. Las autoridades mantuvieron una comunicación antes de, durante y después del proceso de evaluación y acreditación del programa de ingeniería acreditado.

Siempre () Algunas veces () Raramente () Nunca ()

DIMENSIÓN II. PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN

Instrucciones: Marque con una X en el paréntesis que corresponda a su respuesta.

4. Realizó actividades diferentes a las normales (cotidianas) para la autoevaluación del programa de ingeniería acreditado donde usted participa.

SÍ () NO ()

5. Si su respuesta es sí, mencione tres de esas actividades diferentes.

- a. _____

- b. _____

- c. _____

6. ¿Con qué frecuencia las autoridades han utilizado los resultados de la evaluación docente para la mejora continua del personal académico?

Siempre () Algunas veces () Raramente () Nunca ()

7. ¿Con qué frecuencia las autoridades han apoyado a la superación académica para que los docentes realicen estudios de posgrado o actividades de educación continua?

Siempre () Algunas veces () Raramente () Nunca ()

DIMENSIÓN III PROCESO DE EVALUACIÓN EXTERNA Y ACREDITACIÓN

Instrucciones: Marque con una X en el paréntesis que corresponda a su respuesta.

8. Tuvo actividades extraacadémicas para la realización de la etapa de evaluación externa al programa de ingeniería acreditado.

SÍ () NO ()

9. Si su respuesta es sí, mencione tres de esas actividades extras.

- a. _____

- b. _____

- c. _____

10. Su opinión sobre que la evaluación externa sea realizada por evaluadores externos ajenos a la institución es:
- Muy de acuerdo () De acuerdo () No lo sé () En desacuerdo ()
11. Su opinión en general sobre el proceso que se llevó a cabo para la acreditación del programa de ingeniería donde participa es:
- Excelente () Bueno () Regular () No lo sé () Malo ()

DIMENSIÓN IV. MEJORA CONTINUA Y EVALUACIÓN DEL MEDIO TIEMPO

Instrucciones: Marque con una X en el paréntesis que corresponda a su respuesta.

12. Realizó actividades diferentes a sus actividades normales para la etapa de mejora continua del programa de ingeniería acreditado donde usted participa.
- SÍ () NO ()
13. Si su respuesta es sí, menciones tres de esas actividades diferentes.
- a. _____
- b. _____
- c. _____
14. Su opinión sobre la pertinencia del *Plan de Mejora de la Calidad* que se realizó para el programa de ingeniería acreditado donde usted colabora es.
- Excelente () Bueno () Regular () No lo sé () Malo ()
15. Su opinión sobre el *Reporte de Medio Término* que se realizó para el programa de ingeniería acreditado donde usted colabora es.
- Excelente () Bueno () Regular () No lo sé () Malo ()

DIMENSIÓN V. IMPLICACIONES POSTERIORES A LA ACREDITACIÓN

Instrucciones: Marque con una X en el paréntesis que corresponda a su respuesta y proporcione respuestas abierta donde sea necesario.

16. Al acreditarse el programa académico de ingeniería donde labora, ¿obtuvo algunos beneficios?

SÍ () NO ()

17. Si su respuesta es sí, mencione tres de esos beneficios.

- a. _____

- b. _____

- c. _____

18. Al acreditarse el programa académico de ingeniería donde labora, ¿sus responsabilidades y/o actividades cambiaron?

SÍ () NO ()

19. Si su respuesta es sí, menciones tres de esas actividades o responsabilidades diferentes.

- a. _____

- d. _____

- e. _____

20. ¿Qué mejoras propone para el proceso de evaluación y acreditación de un programa académico de ingeniería como en el que usted participa?
Mencione al menos 3.

- a. _____

- b. _____

- c. _____

Le doy las gracias por haber llenado el cuestionario, para la investigación es muy importante su opinión.

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

**CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES EGRESADOS DEL PROGRAMA
EDUCATIVO DE INGENIERIA ACREDITADO**

Este instrumento de consulta de opinión forma parte del proyecto de investigación para un trabajo recepcional doctoral que lleva el título *“Implicaciones de la acreditación en los actores educativos en dos programas de ingeniería en Puebla: un estudio de caso”*, del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa.

El objetivo de la aplicación del instrumento es analizar las implicaciones del proceso de acreditación que tiene los alumnos y egresados de su programa de ingeniería industrial.

Toda la información será utilizada en forma confidencialidad, utilizando un seudónimo para identificarlo. De antemano agradezco tu participación.

El cuestionario está dividido en cinco dimensiones y 23 preguntas.

DESCRIPCIÓN DE TÉRMINOS

La acreditación universitaria consiste en un proceso de reconocimiento formal de la calidad de un programa educativo dentro de institución de educación superior, sobre la base de estándares. Es una aprobación de la calidad de los procesos que se desarrollan en la institución y sus productos. Se centra en la evaluación institucional.

La autoevaluación en este cuestionario se refiere a evaluación al interior con sus propios evaluadores docentes con base en los criterios/estándares del organismo acreditador.

La evaluación Externa: es aquella que la realizan pares evaluadores asignados por el organismo acreditador.

DIMENSIÓN I. PLANEACIÓN

La planeación es: etapa previa para el proceso de evaluación y acreditación del programa educativo.

Instrucciones: marque con una X en el paréntesis que corresponda a su respuesta.

1. ¿Recibió información sobre el proceso de evaluación y acreditación del programa educativo de ingeniería cuando fue alumno?

SÍ () NO ()

2. ¿Las autoridades de la institución educativa lo convocaron a integrarse al proceso de evaluación y acreditación

SÍ () NO ()

3. Si su respuesta anterior fue afirmativa, ¿Las autoridades mantuvieron una comunicación con usted, antes de, durante y después del proceso de evaluación y acreditación?

Siempre () Algunas veces () Raramente () Nunca ()

DIMENSIÓN II. PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN

Autoevaluación es la reflexión que hace la institución sobre el programa considerando los criterios, indicadores y estándares definidos por el organismo acreditador (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación superior CIEES) en su marco de referencia, previa a la visita de los pares evaluadores.

Instrucciones: Marque con una X en el paréntesis que corresponda a su respuesta.

4. ¿Los actores educativos participaron en el proceso de evaluación?

a. Maestros	Si ()	No ()	No sé ()
b. Alumnos	Si ()	No ()	No sé ()
c. alumnos-egresados	Si ()	No ()	No sé ()
d. administrativos	Si ()	No ()	No sé ()

5. Si su respuesta es Sí, describe brevemente como participaron.

6. Como alumno en ese momento, ¿participó en el proceso de autoevaluación?

Si () No ()

7. Si su respuesta es Sí, describa brevemente cómo fue su participaron.

8. ¿Considera que esté proceso de autoevaluación impactó en la comunidad académica-estudiantil?

Si () No () No sé ()

9. Si su respuesta es SI, describa brevemente como impactó.

DIMENSIÓN III PROCESO DE EVALUACIÓN EXTERNA

Evaluación externa es la evaluación con fines diagnósticos que se realizó a tu programa educativo por pares (docentes-investigadores) académicos externos, en esta etapa implica una visita a la institución y se realizan entrevistas a los actores.

Instrucciones: Marque con una X en el paréntesis que corresponda a su(s) respuesta(s).

10. Como alumno en ese momento, ¿participó en la evaluación externa?

Si () No () No sé ()

11. Si su respuesta es SI, describa brevemente cómo fue su participaron.

12. Desde su percepción como egresado ¿en qué aspectos considera que la evaluación externa impactó?

- () Aumentó y mejoró la comunicación entre directivos, docentes y alumnos.
- () Aumentó la motivación de docentes y alumnos.
- () Hubo mayor participación estudiantil.

- () Aumento de carga académica
- () Aumento de carga administrativa

DIMENSIÓN IV PROCESO DE ACREDITACIÓN

La acreditación es resolución llevada a cabo por un organismo externo como CIEES a las instituciones de educación superior, reconocido para dicha función. La acreditación reconoce la calidad de los programas educativos considerando estándares definidos para un programa de buena calidad.

Instrucciones: Marque con una X en el paréntesis que corresponda a su(s) respuesta(s).

13. Desde su perspectiva de egresado, ¿la acreditación tuvo algún efecto en el programa educativo de ingeniería en el desarrollo y aplicación de estrategias para mejorar su aprendizaje?

Sí () No ()

14. Si su respuesta es Sí, mencione dos de esos efectos.

- a. _____
-
- b. _____
-

15. Desde su perspectiva de egresado ¿el proceso de acreditación tuvo efecto en su satisfacción con la formación recibida?

Sí () No ()

16. ¿Cuál es su opinión sobre todo el proceso que se llevó a cabo para la acreditación del programa de ingeniería de dónde egresó?

Excelente () Bueno () Regular () No lo sé () Malo ()

DIMENSIÓN V. IMPLICACIONES POSTERIORES A LA ACREDITACIÓN

Las implicaciones son todas las repercusiones o consecuencias de la acreditación que pueden ser beneficios, responsabilidades u obligaciones que adquieren los egresados de un programa ingeniería acreditado.

Instrucciones: Marque con una X en el paréntesis que corresponda a su respuesta y proporcione respuestas abierta donde sea necesario.

17. ¿Percibió cambios en la formación recibida considerando que son resultado de la acreditación?

SÍ () NO ()

18. ¿Cuáles son las implicaciones o beneficios de haber egresado de un programa educativo acreditado?

Menciones dos de estas implicaciones o beneficios

a. _____

b. _____

- 19.Cuál es su opinión como egresado de un programa acreditado, ¿podría haber alguna(s) responsabilidad(es) que adquieren como egresados de este programa?

SÍ () NO ()

20. Si su respuesta es sí, menciones dos de estas responsabilidades.

a. _____

a. _____

b. _____

21. Desde su opinión ¿la acreditación facilita el reconocimiento de la calidad de una profesión y consecuentemente al ejercicio profesional?

SÍ () NO ()

22. comentarios adicionales sobre la acreditación de tu programa académico de ingeniería.

Le doy las gracias por haber llenado el cuestionario, para esta investigación es muy importante su opinión.

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

Guía de entrevista de grupo focal para docentes de las Universidades Politécnica de Puebla y tecnológica de Puebla.

El objetivo analizar las implicaciones del proceso de evaluación y acreditación de su programa de ingeniería.

Toda la información será utilizada en forma confidencialidad, conservando el anonimato de ustedes, utilizando un seudónimo para identificarlos.

1. Me podrían decir de todos ustedes quienes estuvieron laborando durante el proceso de acreditación de la licenciatura de ingeniería industrial y quienes están laborando cuando ya estaba acreditada la licenciatura.
2. Desde su opinión como docente ¿Cuál cree usted que sea la importancia de que los docentes del programa educativo que se va a acreditar se les invite a participar, se les capacite y se mantuviera en constante comunicación del proceso de acreditación?
3. Desde su punto de vista con una postura crítica ¿Cuál es la visión como docentes y como actores principales de la educación para la próxima autoevaluación con fines de acreditación?
4. Me podrían indicar las similitudes o diferencias de la evaluación externa realizada por evaluadores externos con respecto a la evaluación interna realizada por los docentes del programa de ingeniería industrial.
5. Desde su opinión, me pueden explicar ¿Cuál creen ustedes que es la importancia de acreditar el programa de ingeniería industrial?
6. Ustedes como docentes conocen ¿Cuáles son las actividades que se deben realizar después que el programa de ingeniería industrial a corto y mediano plazo, para mantener el registro?

7. Desde su punto de vista como docentes ¿Cuáles fueron las implicaciones que trajo consigo la acreditación de la licenciatura en ingeniería industrial?
8. Supongamos que ustedes son el Rector o secretario académico y tendrían a su cargo nuevamente la acreditación del programa de ingeniería industrial, ¿qué propondría, realizarían para mejorar e involucrar a todos los actores educativos en el proceso de acreditación?

Les doy las gracias por haber participado en esta entrevista grupal, para la investigación es muy importante sus opiniones.

ANEXO 2
OFICIOS DE PRESENTACIÓN



"HUP, 50 años de enseñanza y salud"

Dr. Adrián Fabio Benítez Armas
Secretario Académico de la
Universidad Tecnológica de Puebla
P R E S E N T E

Por este medio nos permitimos presentar al **Mtro. Joaquín Aurelio Lezama Valdés**, con número de matrícula **221560609**, estudiante del **4º semestre** del programa del **Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**, quien actualmente, está desarrollando su trabajo de investigación de tesis con título "Implicaciones de la acreditación en los actores educativos en dos programas de ingeniería en Puebla. Un estudio de caso". El objetivo de esta investigación es identificar aquellos aspectos que han permeado en la calidad de los programas de estudio como resultado de las acreditaciones.

Por lo anteriormente mencionado, le solicitamos muy atentamente, se le otorgue las facilidades necesarias que el caso amerita para llevar a cabo su investigación en el programa que usted dignamente dirige, y así hacer posible el logro de los objetivos académicos requeridos por este posgrado. Asimismo, el **Mtro. Lezama Valdés** hará llegar una carta de consentimiento para las y los participantes donde se describe a detalle el proceso de recolección de datos, así como aspectos éticos.

Sin otro particular, le reiteramos la seguridad de nuestra más atenta y distinguida consideración.

Atentamente

"Pensar Bien, Para Vivir Mejor"

H. Puebla de Z., a 5 de octubre de 2020

Dra. Adelaida Flores Hernández
Coordinadora del Doctorado en
Investigación e Innovación

Dr. Ricardo A. Gibu Shirabukile
Secretario de Investigación y Estudio de Posgrado

Archivo
Minutario
D\RAGS/D\AFH/L'y.d.LL

Facultad de
Filosofía y Letras

Av. Juan de Palafox y Mendoza
229, Col. Centro Histórico,
Puebla, Pue. C.P. 72000
01 (222) 229 55 00 Ext. 5425
01 (222) 232 02 25



“HUP, 50 años de enseñanza y salud”

Dr. Alfredo García Güemes
Secretario Académico de la
Universidad Politécnica de Puebla
P R E S E N T E

Por este medio nos permitimos presentar al **Mtro. Joaquín Aurelio Lezama Valdés**, con número de matrícula 221560609, estudiante del 4º semestre del programa del **Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**, quien actualmente, está desarrollando su trabajo de investigación de tesis con título “Implicaciones de la acreditación en los actores educativos en dos programas de ingeniería en Puebla. Un estudio de caso”. El objetivo de esta investigación es identificar aquellos aspectos que han permeado en la calidad de los programas de estudio como resultado de las acreditaciones.

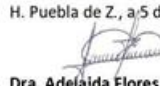
Por lo anteriormente mencionado, le solicitamos muy atentamente, se le otorgue las facilidades necesarias que el caso amerita para llevar a cabo su investigación en el programa que usted dignamente dirige, y así hacer posible el logro de los objetivos académicos requeridos por este posgrado. Asimismo, el **Mtro. Lezama Valdés** hará llegar una carta de consentimiento para las y los participantes donde se describe a detalle el proceso de recolección de datos, así como aspectos éticos.

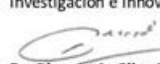
Sin otro particular, le reiteramos la seguridad de nuestra más atenta y distinguida consideración.

Atentamente

“Pensar Bien, Para Vivir Mejor”

H. Puebla de Z., a 5 de octubre de 2019


Dra. Adelaida Flores Hernández
Coordinadora del Doctorado en
Investigación e Innovación Educativa


Dr. Ricardo A. Gibu Shimabekuro
Secretario de Investigación y Estudio de Posgrado

Archivo
Minutario
D'RAGS/D'AFH/L'y.d.LL

Facultad de
Filosofía y Letras

Av. Juan de Palafox y Mendoza
229, Col. Centro Histórico,
Puebla, Pue. C.P. 72000
01 (222) 229 55 00 Ext. 5425
01 (222) 232 02 25

ANEXO 3
CONSENTIMIENTO INFORMADO



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El presente documento busca solicitar apoyo en el proyecto de investigación titulado “Implicaciones de la acreditación en los actores educativos en cinco programas de ingeniería en Puebla: un estudio de caso”. Realizado por el estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Mtro. Joaquín Aurelio Lezama Valdés, con matrícula 221560609. El proyecto en cuestión es aprobado por el comité tutorial y patrocinado por CONACYT.

La investigación educativa por realizarse tiene como objetivo analizar las implicaciones a los docentes después de su colaboración en el proceso de evaluación y acreditación de un programa educativo de ingeniería, como resultado de este proceso logro su acreditación.

La metodología de recolección de datos será a través de una entrevista en profundidad, que serán grabada con el consentimiento de usted, toda la información será utilizada en forma general y conservando la confidencialidad de los participantes, solo se le registrará con las iniciales de su nombre y apellidos.

Referente a las preguntas, nos interesa su reflexión sobre lo que fue el proceso de evaluación y acreditación, y después del proceso y ya estando el programa educativo acreditado, ¿cuáles son las implicaciones o consecuencias que trae consigo la acreditación?, usted como actor educativo principal queremos escuchar su voz.

El tiempo que le solicitamos para esta actividad es de una hora, para que podamos platicar y comentar tranquilamente sin tener el tiempo en contra, sobre su vivencia en este proceso, que para nosotros es muy importante conocerlo.

Luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, y su participación en este estudio, y en el entendido de que:

- Su participación en condición de profesor no repercutirá en sus relaciones con su institución de adscripción.
- No habrá ninguna sanción para usted en caso de no aceptar la invitación.
- No realizará ningún gasto, ni recibirá remuneración alguna por la participación en el estudio.

- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de su participación, con un número de clave que ocultará su identidad

Todos los datos solicitados a los participantes se mantendrán en estricta confidencialidad y anonimato, por lo que no tendrá consecuencias negativas por su participación. Los únicos que conocerán la información serán los integrantes del equipo de investigación: Mtro. Joaquín Aurelio Lezama Valdés y Dra. Verónica Sánchez Hernández. Para cualquier duda en el proceso de investigación o inconveniente, solicitamos que se comunique con la Dra. Verónica Sánchez Hernández a través de su correo electrónico veronica.sanchez@correo.buap.mx.

El tiempo de resguardo de la información obtenida en la investigación no excederá los cinco años, y en ningún caso su nombre o datos personales serán mencionados en los reportes de investigación, manteniendo así el anonimato.

Solicitamos su participación libre y voluntaria en la realización de la presente investigación señalando la posibilidad de poderse retirar del mismo sin repercusión en cualquier momento del proceso. Se reconoce sus derecho inalienable para que el sujeto de estudio, si así considera conveniente a sus intereses decida dejar de participar en el proyecto.

Se firma este Consentimiento Informado Para Proyectos De Investigación, en Tres Veces Heroica Puebla de Zaragoza a ____ de _____ de 2022

Mtro. Joaquín Aurelio lezama Valdés

“participante en la investigación”

Nombre y firma

Nombre y firma

T E S T I G O

T E S T I G O

Nombre y firma

Nombre y firma