Evaluación y acreditación de programas educativos

Percepciones
de profesores
universitarios

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez

Qartuppi

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Evaluación y acreditación de programas educativos

Percepciones de profesores universitarios

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez

Qartuppi®

Esta obra fue dictaminada por pares académicos
a través del sistema de evaluación a doble ciego.

Evaluación y acreditación de programas educativos
Percepciones de profesores universitarios

1era. edición, noviembre 2021

ISBN 978-607-8694-17-4

DOI 10.29410/QTP.21.15

D.R. © 2021. Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Villa Turca 17, Villas del Mediterráneo

Hermosillo, Son. 83220 México

<https://qartuppi.com>

Edición y Diseño: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Fotografía de portada: Jason Hudson, Scop.io

Agradecimientos especiales

Esteban Espinoza Contreras por apoyar en la aplicación y transcripción de las entrevistas.

Los profesores que accedieron a participar en el proceso de recolección de información.

Al personal directivo y administrativo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC por la gestión que hizo posible esta obra.

A mi esposa Lili y mis hijos Axel y Nirvana, por su paciencia brindada al momento de trabajar en la investigación en tiempos de pandemia.

Tabla de contenido

7	Introducción
15	Capítulo 1 Origen, desarrollo y conceptualización de la evaluación y acreditación de la educación superior en el plano internacional
24	Capítulo 2 Surgimiento y desarrollo del sistema de evaluación y acreditación en México
47	Capítulo 3 Beneficios, retos y problemáticas de los procesos de evaluación y acreditación en México y América Latina
51	Capítulo 4 La evaluación y acreditación de los programas educativos en la Universidad Autónoma de Baja California
60	Capítulo 5 Metodología de la investigación
63	Capítulo 6 Resultados de la investigación
92	Conclusiones
99	Referencias
111	Acerca del autor

Introducción

Los acelerados cambios que se presentan en la esfera global exigen que las Instituciones de Educación Superior (IES) de México y del mundo actúen de una manera responsable para responder con éxito a las demandas y exigencias propias de la sociedad, contribuyendo con pertinencia al desarrollo de las naciones (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2018; Buendía & Quiroz, 2014; Mejía, 2011). En este sentido, en la región de América Latina, desde finales de la década de 1980 se han establecido políticas de evaluación que han influido en el quehacer de las instituciones pertenecientes al nivel superior (Buendía, 2014; Silas, 2014), convirtiendo al tema de la evaluación y acreditación de la calidad en una tendencia internacional (Acosta et al., 2014; Tünnermann, 2008).

Como consecuencia de lo anterior, desde la década de 1990 comenzarían a surgir en los países latinoamericanos distintos organismos encargados de evaluar la calidad de los programas e instituciones educativas del nivel superior, emergiendo de esta forma la cultura de la evaluación de la calidad en la educación superior (Lemaitre et al., 2018; Pires & Lemaitre, 2008; Silas, 2014). De acuerdo con Fernández (2012), dicho acontecimiento vendría de la mano del modelo económico neoliberal y la crisis del Estado de Bienestar (denominado Estado Evaluador), así como consecuencia de diversos acontecimientos tales como el aumento de la matrícula escolar en la educación superior, la reducción del gasto público, el incremento de las instituciones de tipo particular, las exigencias del sector empresarial, la diversificación de las IES, etc.

Una vez que los gobiernos de los países latinoamericanos llevaran a cabo la implementación de las políticas que impulsarían la evaluación de los programas e instituciones educativas, se comenzó a observar un aumento considerable del número de IES que han tenido un acercamiento con organismos evaluadores, con la finalidad de obtener un reconocimiento formal de la calidad de su quehacer institucional, así como rendir cuentas de la labor que efectúan dentro de la sociedad (Buendía, 2013; Martínez et al., 2017; Silas, 2014).

Lo anterior ha impulsado que las IES realicen cambios en sus políticas institucionales, modifiquen sus modelos educativos, reestructuren sus planes y programas de estudio, brinden capacitación a sus profesores, fortalezcan su infraestructura educativa e implementen procesos de gestión educativa con el propósito de brindar a su comunidad universitaria una formación de calidad acorde con los retos de la sociedad; y, de igual forma, cumplir con los indicadores determinados por sus gobiernos, así como los estipulados por los propios organismos evaluadores externos (Lemaitre et al., 2012; Múnera et al., 2014).

Aunque existe el ideal de que la calidad educativa es lograr que los sistemas e instituciones educativas lleven a cabo procesos de formación integral de sus estudiantes, con la finalidad de que estos en un futuro contribuyan al desarrollo de la sociedad, la realidad es que las prácticas y los esfuerzos que se llevan a cabo para el logro de la calidad están focalizados en que los estudiantes obtengan resultados satisfactorios en pruebas estandarizadas, así como en la obtención de reconocimientos formales de calidad a través de un organismo evaluador externo, sin que esto necesariamente contribuya a la solución de los problemas que envuelven a la sociedad y a los sistemas e instituciones educativas (Martínez et al., 2020).

En el caso específico de la educación superior en México, lo anterior lo podemos ver representado en el papel que desempeña el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) a través de la aplicación del Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL), que tiene el propósito de evaluar de forma estandarizada los conocimientos y habilidades adquiridos por parte de los recién egresados de un programa educativo de pregrado (CENEVAL, 2020); de igual forma, en el ejercicio de evaluación con fines de obtener un reconocimiento de calidad de los programas educativos por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), así como en el logro de la acreditación que se obtiene a través de un organismo evaluador reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Esto solo por mencionar algunos ejemplos que están presentes dentro del complejo sistema de evaluación y acreditación que existe en México y que permiten visualizar el cumplimiento de indicadores institucionales por parte de las IES.

De acuerdo con lo anterior, lo que se puede observar en las actuales prácticas de evaluación y acreditación de la educación superior es lo referente a la falta de clarificación del concepto de *calidad educativa*; esto obedece a lo polisémico que es el concepto y sus múltiples interpretaciones (Gutiérrez & Jiménez, 2019; Martínez et al., 2020), por lo que hoy en día se visualizan los esfuerzos extraordinarios que llevan a cabo las IES para poder dar cuenta de sus resultados académicos/organizacionales a la sociedad, pero en su andar descuidan todo proceso asociado a la formación integral de sus estudiantes y su vinculación con los problemas reales de su contexto (Martínez et al., 2020).

Considerando el funcionamiento actual de las IES, es común encontrar que estas siguen lineamientos de diferentes perspectivas curriculares que llegan a ser contradictorios entre sí o sin articulación alguna, provocando que las propias instituciones no establezcan estrategias que conlleven a la formación integral de sus miembros (Martínez et al., 2017, 2019). Del mismo modo, las prácticas educativas de las IES todavía se siguen centrando en la formación por medio de la enseñanza de contenidos temáticos, además de prevalecer la evaluación de la calidad que no toma en cuenta la participación de todos los miembros que integran una comunidad educativa (Martínez et al., 2017; Monarca, 2012; Rodríguez, 2010).

Aunado a lo anterior, los procesos que llevan a cabo los organismos evaluadores de la educación superior tienden a seguir perspectivas de la calidad educativa de otras regiones que son muy distintas a las características propias de la sociedad latinoamericana, ya que pareciera que lo importante para dichas agencias es demostrar el cumplimiento de funciones administrativas y no la transformación del entorno, que es la urgencia que debe tener una institución educativa del nivel superior (Martínez et al., 2017, 2019). En este sentido, clarificar y consensuar el concepto de calidad educativa permitirá sin duda alguna llevar a cabo acciones concretas de transformación de la gestión curricular y de las políticas de formación en las IES, evitando la simulación de procesos, que es una práctica común en el ejercicio de acreditación a causa de no contar con un significado propio de lo que es calidad aplicada dentro del ámbito educativo (Martínez et al., 2020).

Considerando el actual contexto que envuelve a los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de los programas e instituciones educativas, se considera importante realizar estudios que permitan explorar el impacto de estos

en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), institución educativa ubicada al noroeste de México, con más de 60 años de existencia y que desde la década 1990 ha venido trabajando arduamente por buscar el reconocimiento de la calidad de sus programas educativos (Serna & Ocegueda, 2020). En la actualidad, dicha institución goza de prestigio por su compromiso para brindar un servicio educativo de calidad a la sociedad, así como por cumplir con los indicadores establecidos por agencias y organismos externos nacionales e internacionales que evalúan la calidad de la educación superior (UABC, 2019).

A nivel nacional, el compromiso de la UABC ha quedado demostrado en su alto número de funciones institucionales y programas educativos registrados en los padrones de calidad de los CIEES o del COPAES (CIEES, 2021a, 2021b, 2021c; COPAES, 2021c), por mencionar algunos ejemplos. A nivel internacional, diversas agencias han reconocido el desempeño de la UABC, en donde se puede resaltar el reconocimiento a la gran calidad “*QS Star*”, otorgado a la institución en el 2017 por parte de la compañía inglesa *QS Quacquarelli Symonds Limited*; asimismo, en el ingreso de la UABC en el 2018 al ranking mundial “*Times Higher Education*” (Serna & Ocegueda, 2020; UABC, 2020), el cual posicionó a la institución dentro de las 1100 mejores universidades del mundo (UABC, 2019).

Debido a que la UABC es una institución educativa del nivel superior, que cuenta con varios reconocimientos nacionales e internacionales por su labor de calidad, se han desarrollado diversos estudios que hablan de las experiencias de trabajo en pro de la calidad universitaria, así como los beneficios y prejuicios que ha traído el ejercicio de evaluación y acreditación de los programas educativos de la institución, tales como los que a continuación se describen:

- Verdugo y Urías (2011). El trabajo da cuenta de las experiencias obtenidas por parte de la Facultad de Ciencias Administrativas campus Mexicali, sobre los trabajos que desde el 2002 han venido realizando dentro de los programas educativos de licenciado en contaduría, licenciado en administración de empresas, licenciado en negocios internacionales y licenciado en informática, con el propósito de obtener la acreditación de la calidad de dichos programas.
- Moctezuma et al. (2013). En la investigación se analiza el cambio organizacional y la reforma institucional llevada a cabo por la UABC en el 2003, la cual impulsó los trabajos de evaluación y acreditación de los programas

educativos con la finalidad de brindar a la sociedad bajacaliforniana mayor cobertura educativa con altos estándares de calidad.

- Serna y Castro (2018). *Metodología de los estudios de fundamentación para la creación, modificación y actualización de programas educativos de licenciatura* es un documento institucional que guía los estudios que se deben efectuar para crear, modificar o actualizar los programas educativos de licenciatura en la UABC, el cual considera los indicadores estipulados por los CIEES y el COPAES en el desarrollo de dicha actividad.
- Gutiérrez y Jiménez (2019). En el artículo se analiza la falta de claridad que se tiene del concepto de calidad aplicado en la UABC, la cual puede provocar una pérdida de identidad institucional frente al ideal de calidad que se tiene como universidad.
- Parra et al. (2019). El libro *Acreditación en instituciones de educación superior. Experiencias, logros y retos* recupera la historia de los procesos de acreditación de los programas educativos de licenciado en ciencias de la educación, licenciado en psicología, licenciado en ciencias de la comunicación, licenciado en sociología y licenciado en historia, los cuales son ofertados por parte de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC en su campus Mexicali.
- Ferreiro et al. (2020). El modelo de gestión de calidad implementado y desarrollado por la comunidad educativa del programa educativo de ingeniería en mecatrónica, ofertado por la Facultad de Ingeniería y Negocios - unidad Tecate del campus Tijuana de la UABC, les permitió obtener la acreditación de dicho programa ante el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI).
- Jiménez y Ponce (2020). En el artículo se analizan 21 dictámenes de acreditación de siete programas educativos de diferentes áreas del conocimiento de la UABC a lo largo de tres periodos, con el fin de clasificar las recomendaciones que han efectuado los organismos evaluadores.
- Serna y Ocegueda (2020). Su obra documenta el trabajo efectuado durante la administración rectoral 2015-2019 en materia de evaluación y acreditación de la calidad de los programas educativos de licenciatura ofertados por la UABC, en donde se consiguió la meta de obtener el 100% de programas educativos de licenciatura con reconocimiento de calidad ante los CIEES y el COPAES.

Si bien se cuenta con diversos estudios publicados en libros, capítulos de libro y artículos académicos que hablan del trabajo que ha venido efectuando la UABC en pro de la mejora continua, todavía se carecen de estudios sobre el impacto de los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos de la institución en temas específicos, como pueden ser el relevo generacional docente, la mejora de los índices de trayectorias escolares, la incorporación de las nuevas tecnologías en los procesos formativos, la mejora curricular, etc. De igual forma, faltan investigaciones acerca de la opinión que tienen los miembros que integran la comunidad educativa de la UABC acerca de la mejora institucional y la cultura de calidad prevaleciente en la institución a raíz de la evaluación y acreditación de programas educativos, solo por mencionar algunos tipos de estudio de los cuales se carece actualmente.

En este sentido, la presente obra tiene como propósito analizar la percepción que tienen los profesores de la UABC acerca de los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos que oferta la institución, por lo que se presentan opiniones de 10 actores educativos.

Es importante señalar que se decidió efectuar el estudio con dichos actores, ya que son los integrantes de la comunidad educativa que más labor académico/administrativa realizan en dicha actividad, siendo estos los que conforman comités de trabajo, responden lo solicitado en el instrumento de evaluación propuesto por el organismo evaluador externo, recaban documentos probatorios que dan cuenta de la calidad de los programas educativos, entre otras actividades que son propias de estos procesos.

Considerando lo anterior y con la finalidad de cumplir con el propósito establecido, la obra que se presenta está compuesta por seis capítulos y un apartado de conclusiones. El primer capítulo, “Origen, desarrollo y conceptualización de la evaluación y acreditación de la educación superior en el plano internacional”, aborda el momento en que surgieron los procesos de evaluación y acreditación, los años de constitución de las agencias y organismos acreditadores en los países de América Latina, la definición del concepto de acreditación por parte de algunos organismos evaluadores, así como el proceso de evaluación y acreditación que, en general, se lleva a cabo por parte de las IES en la región latinoamericana.

El segundo capítulo, “Surgimiento y desarrollo del sistema de evaluación y acreditación en México”, describe cómo se fue constituyendo el sistema de

evaluación y acreditación de programas educativos de licenciatura en el país, haciendo énfasis en los dos entes evaluadores con mayor protagonismo en dicha actividad que son los CIEES y el COPAES, de los cuales se menciona su momento de creación, la forma en que están constituidos, la metodología de evaluación y acreditación que utilizan actualmente para llevar a cabo su función, así como cifras de programas educativos de licenciatura con reconocimiento o acreditación registrados dentro de los padrones de calidad de los organismos evaluadores externos.

En el tercer capítulo, “Beneficios, retos y problemáticas de los procesos de evaluación y acreditación en México y América Latina”, se mencionan los pros y contras que ha traído el ejercicio de evaluación y acreditación de la calidad de los programas e instituciones educativas en el país y en la región de América Latina, desde la perspectiva de autores que han llevado a cabo trabajos de investigación sobre la temática.

En el cuarto capítulo, “La evaluación y acreditación de los programas educativos en la UABC”, se contextualiza a la institución que es objeto de estudio en la presente investigación, mencionando las políticas que actualmente puso en marcha la UABC con el propósito de ofrecer servicios educativos de calidad a la población de Baja California. De igual forma, se presentan cifras de los programas educativos de licenciatura con reconocimiento o acreditación de la calidad otorgada por los CIEES o algún organismo avalado por el COPAES. Por último, se mencionan los beneficios y prejuicios que han traído los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos a la UABC, tomando en consideración los textos que al momento se han publicado por parte de otros autores.

El quinto capítulo, “Metodología de la investigación”, describe el tipo de estudio llevado a cabo, los sujetos participantes, la técnica de recolección de datos utilizada, así como el procedimiento que se efectuó para poder obtener la información correspondiente con la investigación.

Mientras que, en el sexto capítulo, “Resultados de la investigación”, se presentan las opiniones expresadas por diez profesores de la UABC que fueron entrevistados en el estudio con relación a cuatro temáticas abordadas que son: (1) pertinencia de la acreditación; (2) procesos de acreditación; (3) cultura de calidad universitaria; y (4) problemas de la acreditación de la calidad.

En las “Conclusiones”, se muestra el acuerdo o debate de ideas entre la bibliografía consultada y las percepciones expresadas por los profesores de la UABC en torno a los pros y contras que se han derivado de los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos de licenciatura que actualmente está llevando la institución.

Cabe señalar que este libro es producto de un trabajo de investigación que tomó en cuenta las opiniones de 10 profesores de la UABC, sin embargo, se espera que este mismo sirva para profundizar en otros estudios teóricos y empíricos que guarden relación con los procesos de evaluación y acreditación que se llevan a cabo en esta y en otras instituciones educativas del nivel superior, y así poder contar con argumentos que posibiliten la toma de decisiones encaminadas a la mejora continua universitaria.

Capítulo 1

Origen, desarrollo y conceptualización de la evaluación y acreditación de la educación superior en el plano internacional

La evaluación es una antigua práctica dentro del ámbito de la educación superior, ya que desde la época medieval existe la idea de que las universidades debían autorregularse y evaluarse con el propósito de mejorar la oferta de sus programas educativos, por lo que en su momento cedieron la iniciativa al Estado para que este fuera quien estableciera acciones correspondientes a la regulación y otorgamiento de recursos financieros que les permitiera operar (Do Amaral, como se citó en Fernández & Barajas, 2007).

En cuanto al nacimiento de la acreditación de la educación superior, según autores como Fernández y Barajas (2007) y Silas (2014), esta es una actividad centenaria que tuvo sus inicios a principios del siglo XX en los Estados Unidos. En cuanto a los motivos de su surgimiento, Morales (2013) indicó que dicho ejercicio fue impulsado por diversas asociaciones profesionales provenientes del área de la medicina de dicho país, con la finalidad de dar difusión y regular la calidad académica de este tipo de programas educativos. Por su parte, Silas (2014) mencionó que la acreditación tanto de programas como de instituciones educativas habría surgido en dicho país a causa del crecimiento y diversificación de instituciones particulares proveedoras del servicio educativo a la población.

Sea cual fuese el motivo, lo cierto es que, antes de la Segunda Guerra Mundial, las IES gozaban de pleno reconocimiento y confianza por parte de la sociedad; sin embargo, es hasta finales del siglo XX y principios del XXI cuando las universidades estadounidenses comenzaron a enfrentar presiones externas a causa de la rendición de cuentas de su labor educativa (Buendía, 2013), por lo que comenzaron a aplicar con mayor intensidad esquemas de acreditación de la calidad universitaria, los cuales han sido altamente influyentes en el accionar de las IES de los países latinoamericanos (Silas, 2014).

En la región de América Latina, derivado de los profundos cambios en los aspectos sociales, económicos, científicos y tecnológicos que se han venido presentando en las últimas décadas del siglo XX y principios de lo que va del siglo XXI a causa de eventos como la globalización, el modelo económico neoliberal, el advenimiento de la sociedad del conocimiento, la cuarta revolución industrial o industria 4.0, así como la búsqueda del cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible, es que se ha establecido la necesidad de replantear el quehacer de la educación superior, así como buscar aquellos mecanismos que posibiliten asegurar su calidad con el propósito de buscar la formación de personas capaces de responder a los retos presentes y futuros de la sociedad (Buendía & Quiroz, 2014; Echeverría & Martínez, 2018; Lemaitre et al., 2018; Martínez-Iñiguez et al., 2021; Mejía, 2011).

Aunado a lo anterior, hay que sumarle la serie de recomendaciones que a través de los años han venido emitiendo organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), entre otras agencias y organismos internacionales que han influido en las políticas que han venido implementando los gobiernos de las naciones en la búsqueda de que estos realicen un cambio en el accionar de sus sistemas educativos (Hernández, 2006; Herrera, 2017; Martínez et al., 2020; Medina, 2011; Plá, 2019).

Derivado de este contexto, los mecanismos establecidos por los países en América Latina, para buscar asegurar la calidad de la educación superior, darían origen a la constitución de organismos y agencias encargadas de llevar a cabo la evaluación y acreditación de programas e instituciones educativas, promover el cambio continuo del quehacer educativo (Fernández & Pérez, 2016; Lemaitre, 2018; Morales, 2013), así como dar cuenta a la sociedad de que la formación que brindan a las futuras generaciones se lleva a cabo de manera pertinente (Hernández, 2006).

De acuerdo con Hernández (2006), un factor asociado al surgimiento de la acreditación en los países de América Latina es la expansión y el crecimiento de la matrícula educativa del nivel terciario que se presentó desde la década de 1960; sin embargo, sería desde la década de 1970 cuando se introducirían las políticas de aseguramiento de la calidad (Lemaitre et al., 2018; Pires & Lemaitre, 2008)

como resultado de las exigencias, demandas y retos planteados por un mundo globalizado y el modelo económico neoliberal (Dávila, 2008; López, 2003), que desde la década de 1990 detonarían el surgimiento de los organismos y agencias de tipo gubernamentales, no gubernamentales, públicos o privados, encargados de ejercer la función de evaluar y acreditar la calidad de los programas e instituciones educativas en cada uno de los países de la región latinoamericana (Lemaitre et al., 2018; Pires & Lemaitre, 2008; Silas, 2014) (tabla 1).

Tabla 1

País, nombre, acrónimo y fecha de fundación de algunos organismos evaluadores vigentes en la región de América Latina

País	Nombre del organismo	Siglas	Fecha de creación
México	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior	CIEES	1991
Colombia	Consejo Nacional de Acreditación	CNA	1992
Argentina	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria	CONEAU	1995
El Salvador	Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior	CdA	1995
Costa Rica	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior	SINAES	1999
México	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior	COPAES	2000
Cuba	Junta de Acreditación Nacional	JAN	2000
Paraguay	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior	ANAES	2003
Brasil	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior	CONAES	2004
Bolivia	Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior	CONAES	2005
Chile	Comisión Nacional de Acreditación	CNA-Chile	2006
Panamá	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá	CONEAUPA	2006

País	Nombre del organismo	Siglas	Fecha de creación
Perú	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa	SINEACE	2006
Uruguay	Comisión Ad Hoc	-	2008
Venezuela	Comité de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior	CEAPIES	2008
Nicaragua	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación	CNEA	2011
Ecuador	Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior	CACES	2018

Nota. Elaboración a partir de Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED, 2014).

Cabe señalar que hay países que cuentan con un sistema complejo de evaluación y acreditación de la calidad, por lo que presentan más de un organismo, agencia o instancia encargada de efectuar dicha función. Un ejemplo es el caso de México, país en donde existen diversos organismos, ya sea para efectuar evaluaciones diagnósticas de programas e instituciones educativas, evaluar la calidad académica de los programas educativos de posgrado, acreditar funciones institucionales de las universidades privadas, evaluar los aprendizajes, así como agrupar y otorgar el aval a otros organismos acreditadores que se especializan en la evaluación de programas educativos del nivel Técnico Superior Universitario (TSU) o de licenciatura, pertenecientes a diversas áreas del conocimiento, entre otros (Buendía, 2013, 2018; de la Garza, 2013). En este sentido, Silas (2014) comentó que el desarrollo de los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina ha sido irregular e impulsado más por factores político-económicos que por cuestiones netamente académicas.

En cuanto a la conceptualización de acreditación de la calidad, algunos organismos y agencias surgidos en América Latina la definen como:

El reconocimiento oficial de la calidad académica con base a las categorías de análisis y los respectivos criterios e indicadores de calidad establecidos por la Comisión, además del compromiso de la IES con el mejoramiento continuo de la calidad académica. (CdA, 2009, p.19)

El reconocimiento público que otorga un organismo acreditador ajeno a la institución de educación superior y reconocido formalmente por el COPAES, en el sentido de que el programa cumple con criterios, indicadores y estándares de calidad establecidos previamente por el organismo acreditador, relativos a su estructura, funcionamiento, insumos, procesos y resultados; tomando además en consideración que tenga una pertinencia social, es decir que sus alumnos se constituyan en factores de innovación en el desarrollo del país, ante el constante cambio mundial. (COPAES, 2016, p.5)

Un mecanismo voluntario para la búsqueda permanente de los más altos niveles de calidad por parte de las instituciones que se acojan al sistema. Se basa en parámetros previamente establecidos por el CNA con la colaboración de la comunidad académica nacional e internacional. (CNA, 2013, p.3)

El reconocimiento público que SINAES –como único ente facultado para ello por una Ley de la República– brinda a las carreras de las universidades costarricenses que, mediante procesos conjuntos y normados de autoevaluación y de evaluación externa, demuestran fehacientemente que brindan un servicio educativo de calidad y que tienen un compromiso demostrado con la mejora permanente. (SINAES, 2011, p.3)

Reconocimiento público y temporal de instituciones educativas, áreas, especialidades, opciones ocupacionales o programas que han demostrado –como consecuencia del informe de evaluación satisfactorio presentado por la Entidad Evaluadora Externa y debidamente verificado por el Sineace– el logro de los estándares de calidad establecidos por el Sineace en el modelo de acreditación respectivo. (SINEACE, 2017, p.29)

Considerando las definiciones brindadas por los propios organismos evaluadores, se puede entender a la acreditación de la calidad como un reconocimiento público que otorga un organismo o agencia externa a un programa o institución educativa que se somete a un riguroso proceso de evaluación y

cumple con ciertos estándares, criterios o indicadores previamente establecidos, mostrando un compromiso por la mejora continua de la calidad.

En referencia a la clasificación de la acreditación, Martínez et al. (2019) señalaron que esta actividad puede ser clasificada como: (1) acreditación institucional; (2) acreditación de programas educativos; y (3) acreditación internacional. A continuación, se explican cada una de estas:

1. *Acreditación institucional*. Esta es otorgada a aquella institución que, luego de un ejercicio de evaluación, da cuenta de llevar a cabo el establecimiento de acciones institucionales encaminadas al cumplimiento de su misión, visión y proyectos de desarrollo, con el propósito de asegurar y promover la mejora continua de su quehacer académico (CNA, 2013; SINEACE, 2017). Como señala la Pontificia Universidad Católica de Chile (2017), el objetivo de la acreditación institucional “es lograr el avance de las instituciones [con] relación a la definición de sus políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad” (párr.2), por lo que es indispensable que estas incorporen buenas prácticas en la gestión institucional y la docencia.
2. *Acreditación de programas educativos*. Este tipo de acreditación se da cuando se otorga un reconocimiento público a un programa educativo, que luego de un exhaustivo proceso de evaluación, constata el cumplimiento de ciertos estándares de calidad establecidos previamente por un ente acreditador externo, en donde la comunidad educativa que participa en un programa educativo da cuenta del compromiso que guarda por la mejora continua de la calidad del quehacer académico (CNA, 2013; COPAES, 2016; SINAES, 2011). Esto implica que, una vez lograda la acreditación de programas educativos, las IES deben difundir sus resultados obtenidos a su propia comunidad educativa, con el fin de evaluar las ventajas de los nuevos roles y establecer un compromiso institucional con el proceso de acreditación (Priego et al., 2017). En este sentido, Buendía (2011) refirió que la evaluación y acreditación de programas educativos ofertados por las IES es una de las tareas con mayor dinamismo en aras de verificar y dar cuenta de todo lo que se realiza por parte de las propias universidades.
3. *Acreditación internacional*. Para poder acceder a este tipo de reconocimiento público, es necesario llevar a cabo la incorporación de estándares internacionales al funcionamiento de un programa o institución educativa (Rama,

2009), previo a someterse a evaluación por medio de un organismo externo acreditador proveniente de otros países (COPAES, 2016; Rama, 2009). De igual forma, cabe señalar que hay organismos acreditadores que tras incluir en sus metodologías de evaluación estándares y criterios internacionales de otros organismos iguales o similares, comienzan a otorgar doble acreditación, tanto nacional como internacional. Tal es el caso del CACEI en México, organismo avalado por el COPAES que, desde febrero de 2016, se adhirió al *Washington Accord* (en español, Acuerdo de Washington), lo que le permite en la actualidad otorgar doble acreditación a los programas educativos de licenciatura pertenecientes al área de las ingenierías (CACEI, 2017).

Sin importar el tipo de acreditación que lleve a cabo una comunidad educativa del nivel superior en América Latina, el proceso general consta de (CNA, 2013; CNA-Chile, 2016; COPAES, 2016): (1) solicitud de acreditación; (2) autoevaluación; (3) evaluación *in situ*; (4) dictamen de acreditación; y (5) seguimiento a las recomendaciones emitidas por el organismo acreditador. A continuación, se describen cada uno de estos momentos.

1. *Solicitud de acreditación.* Esta etapa se inicia cuando un programa o institución educativa considera cumplir con ciertos estándares mínimos de calidad, por lo que de manera voluntaria solicita su evaluación con fines de acreditación ante un organismo externo (CNA, 2013; COPAES, 2016). De acuerdo con el COPAES, una condición requerida para que una institución educativa solicite el inicio de los procesos de acreditación de un programa educativo, es lo concerniente a contar con un mínimo de una generación con más de un año de egreso (COPAES, 2016).
2. *Autoevaluación.* Es la etapa más extensa de un proceso de acreditación, considerada como la base de un sistema de aseguramiento de la calidad (CNA, 2013). En esta se espera contar con la participación de todos los miembros que interactúan en una comunidad educativa, tales como académicos, investigadores, directivos, estudiantes, empleadores, egresados, entre otros (COPAES, 2016; SINAES, 2011), con el fin de llevar a cabo un ejercicio de recolección de evidencias solicitadas por un organismo acreditador externo a la institución (COPAES, 2016), así como de reflexión e identificación de las fortalezas y áreas de oportunidad con las que cuenta con un programa o institución educativa del nivel superior (CNA, 2013).

3. *Evaluación externa.* Se inicia cuando se lleva a cabo la evaluación por pares académicos externos designados por el organismo acreditador, los cuales visitan al programa o institución educativa con el fin de validar lo realizado por la comunidad educativa en el informe de autoevaluación, emitir observaciones y recomendaciones de mejora, así como elaborar un informe de evaluación externa que hacen llegar al organismo acreditador (SINAES, 2011; CNA, 2013; COPAES, 2016). Para poder llevar a cabo este proceso, es fundamental que los pares evaluadores externos sean capacitados con anterioridad (COPAES, 2016).
4. *Dictamen de acreditación.* Este momento se da con base en el reporte de evaluación proporcionado por los evaluadores externos, con el cual el organismo acreditador elabora el dictamen de acreditación o no acreditación, así como las recomendaciones de mejora que deberá atender un programa o institución educativa (CNA, 2013; COPAES, 2016; SINAES, 2013). Generalmente, un reconocimiento público de calidad otorgado por un organismo acreditador tiene una duración de cinco años (COPAES, 2016), sin embargo, hay organismos que de acuerdo con el nivel de cumplimiento de sus estándares otorgan reconocimiento de calidad con menor duración (CACEI, 2017).
5. *Seguimiento a las recomendaciones emitidas por el organismo acreditador.* Considerando las observaciones y recomendaciones emitidas por el organismo evaluador externo, la comunidad educativa del programa o institución educativa establece e implementa un plan de mejora, notificando los avances del cumplimiento al ente evaluador, quien puede programar visitas *in situ* para verificar lo anterior, previo al inicio de un nuevo proceso que conlleve a la reacreditación (COPAES, 2016).

En lo que concierne al carácter de la evaluación y acreditación, es importante resaltar que en la mayoría de los países de América Latina estos procesos son considerados como una actividad de carácter voluntario para los programas e instituciones educativas que desean obtener un reconocimiento público de calidad, tal como sucede en México, Colombia, Argentina, Chile, Perú, entre otras naciones (COPAES, 2016; CNA, 2013; Raza, 2019), salvo en carreras de interés público (dependiendo del país se considera a las carreras de salud, educación,

entre otras), en la que es obligatorio contar con un reconocimiento de calidad para poder operar (Raza, 2019).

Si bien es cierto que los procesos de evaluación y acreditación de la calidad son de carácter voluntario en algunos países, en la actualidad, para nadie es un secreto que dichos procesos son considerados como un mecanismo que permite a las IES justificar la gestión académica y el empleo de los recursos (Claverie et al., 2008; Herrera & Aguilar, 2009), otorgar prestigio de la labor educativa ante la sociedad (Buendía, 2013), así como obtener mayores recursos públicos ante las autoridades correspondientes (Martínez et al., 2017, 2019; Silas, 2014). Por ello, es que cada día hay más programas e instituciones educativas que buscan un reconocimiento de la calidad de su labor educativa ante un organismo evaluador externo.

Capítulo 2

Surgimiento y desarrollo del sistema de evaluación y acreditación en México

Las primeras acciones de evaluación de la educación superior en México datan de la década de 1970, producto de los programas de gobierno y de iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Buendía, 2013). En 1979, se instalaría el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPE), con la finalidad de apoyar la mejora del funcionamiento de las universidades autónomas y estatales de México (Buendía, 2013; Pérez, 1987).

En él se establecieron cuatro niveles con sus correspondientes instancias: nacional con la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES); regional con el Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES); estatal con la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES); e institucional con la Unidad Institucional de Planeación (UIP). (Buendía, 2013, p.20)

A pesar de lo anterior, y tomando como base la publicación de la ANUIES denominada “Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior” (Villa, 2013), sería durante el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari cuando se instituiría a la evaluación como política de la educación dentro del Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) (Buendía, 2013; Rubio, 2007; Villa, 2013), con la finalidad de brindar respuesta a la creciente demanda de la sociedad por contar con una mejor educación para dar respuesta a los retos socioeconómicos de México (Rubio, 2007).

En aras de cumplir con los objetivos planteados dentro del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, una de las acciones establecidas en materia de educación superior fue el impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior para determinar sus niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad (Presidencia de la República, 1990). De acuerdo con Rodríguez (2002, como se citó en Villa, 2013), a partir de ese momento, la política de educación superior en México asumió un cambio de dirección, cuyos ejes fueron: (a) el impulso de modelos de planeación estratégica; (b) centrar la evaluación en procesos y resultados; y (c) la operación de programas de apoyo al financiamiento público a las IES, con el propósito de impulsar su transformación.

Tomando como base la política neoliberal del presidente Carlos Salinas de Gortari, se empezaría a constituir el sistema de evaluación y acreditación de la calidad que actualmente impera en el nivel superior en México, por lo que desde finales de la década de 1980 y principios de 1990, comenzarían a surgir y operar los organismos, sistemas y programas que en la actualidad tienen la función de evaluar las prácticas educativas que se llevan a cabo dentro de las IES, las cuales recurren de manera voluntaria a estos organismos externos para llevar a cabo rigurosos procesos de evaluación y acreditación de su calidad institucional, así como de la oferta de sus programas educativos (López, 2015; Ordorika, 2014; Valenti & Varela, 1997; Villa, 2013). A continuación, se describen los dos principales entes que, en la actualidad, tienen mayor injerencia en los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de los programas educativos ofertados por las IES de México.

Los CIEES y el inicio de la evaluación diagnóstica en México

Con la intención de cumplir con lo planteado dentro del Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), en 1989 la CONPES conformó la Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONAEVA), en donde participarían en su momento representantes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de las mismas universidades (Secretaría General de la ANUIES y algunos rectores) (Gago & Mercado, 1995), con el propósito de crear, operar y desarrollar un Sistema Nacional de Evaluación en México (Buendía, 2013; Gago & Mercado, 1995; Ordorika, 2014).

Lo anterior originaría en 1991 el surgimiento de los CIEES, que en un principio eran considerados como un programa dependiente de la ANUIES y, a partir de 2009, se constituyeron como un organismo con la figura de asociación civil (Buendía, 2013; CIEES, 2018a). Cabe señalar que los CIEES son el organismo que propuso a las IES de México realizar evaluaciones diagnósticas, iniciando de esta manera la cultura de la evaluación externa de programas educativos y funciones institucionales en la educación superior, así como de rendición de cuentas por parte de las universidades (CIEES, 2018a). En este sentido, los Estatutos de los CIEES establecen que:

“La Asociación tendrá como objeto general contribuir a la elevación de la calidad de la educación superior pública y particular que se imparte en el país mediante la evaluación interinstitucional, realizada por pares académicos, de los programas educativos (Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado, Licenciatura y Posgrado) y de las funciones de las instituciones de educación superior (Administración y Gestión Institucional, y Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura)...” (CIEES, 2018a, p.4)

Para cumplir con sus funciones, los CIEES están constituidos por nueve comités, de los cuales, siete evalúan programas educativos sin importar su nivel (técnico superior universitario, profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado) y dos para lo concerniente a la evaluación de funciones institucionales (Barrera & Aguado, 2007; CIEES, 2018a). Por ello, dichos comités están organizados por áreas de especialidad e integrados por alrededor de 12 académicos, los cuales son renovados periódicamente (CIEES, 2019). Los comités referentes a la evaluación de programas educativos son:

Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Arte, Educación y Humanidades
Ciencias Agropecuarias
Ciencias Naturales y Exactas
Ciencias de la Salud
Ciencias Sociales y Administrativas
Ingeniería y Tecnología (CIEES, 2018a, p.5)

Es importante señalar que dichos comités se encargan de llevar a cabo la evaluación de cualquier tipo de programa educativo (técnico superior universitario, profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría o doctorado), sin hacer distinción de la modalidad en que este sea ofertado (presencial, mixto o a distancia) (CIEES, 2018a). Para ello, los CIEES se apegan a la Metodología de Evaluación, la cual consta de cinco ejes, 12 categorías y 49 rasgos/indicadores (CIEES, 2018b), como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2
Ejes, categorías y rasgos/indicadores de la Metodología de Evaluación 2018 de los CIEES

Ejes	Categorías	Rasgos/indicadores
1. Fundamentos y condiciones de operación	1. Propósitos del programa	1.1. Propósitos del programa 1.2. Fundamentación de la necesidad del programa 1.3. Plan para el desarrollo y mejoramiento del programa 1.4. Perfil de egreso
	2. Condiciones generales de operación del programa	2.1. Registro oficial del programa 2.2. Normativa específica del programa 2.3. Matrícula total y de primer ingreso 2.4. Presupuesto/recursos del programa 2.5. Estructura organizacional para operar el programa
2. Currículo específico y genérico	3. Modelo educativo y plan de estudios	3.1. Modelo educativo 3.2. Plan de estudios y mapa curricular 3.3. Asignaturas o unidades de aprendizaje
	4. Actividades para la formación integral	4.1. Cursos o actividades complementarios para la formación integral 4.2. Enseñanza de otras lenguas 4.3. Cursos, seminarios o capacitaciones para obtener certificaciones externas 4.4. Integridad
3. Tránsito de los estudiantes por el programa	5. Proceso de ingreso al programa	5.1. Estrategias de difusión y promoción 5.2. Procedimiento de ingreso de los aspirantes 5.3. Programas de regularización, acciones de nivelación o apoyo

Ejes	Categorías	Rasgos/indicadores
4. Resultados	6. Trayectoria escolar	6.1. Control del desempeño de los estudiantes dentro del programa 6.2. Servicios de tutoría y asesoría académica 6.3. Prácticas, estancias o visitas en el sector empleador
	7. Egreso del programa	7.1. Programa de titulación u obtención del grado 7.2. Orientación para el tránsito a la vida profesional
	8. Resultados de los estudiantes	8.1. Resultados en exámenes de egreso externos a la institución 8.2. Nivel de dominio de otras lenguas 8.3. Participación de estudiantes en concursos, competiciones, 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
	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
5. Personal académico, infraestructura y servicios	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
	11. Infraestructura académica	11.1. Aulas y espacios para la docencia, y su equipamiento 11.2. Espacios específicos para la realización de prácticas, su equipamiento e insumos 11.3. Otras instalaciones fuera de la sede 11.4. Biblioteca y acervo 11.5. Servicios tecnológicos
	12. Servicio 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

Nota. Elaborado con base en CIEES (2018b).

Una vez que un programa educativo es evaluado y da evidencia del cumplimiento de gran parte de los indicadores estipulados por parte de los CIEES, este obtiene el reconocimiento de buena calidad Nivel 1 o acreditación (solo si es un programa educativo proveniente de una institución dedicada a la formación de profesionales de la educación o de una IES particular), el cual puede tener vigencia de 3 o 5 años, de acuerdo con el grado de cumplimiento de dichos indicadores (CIEES, 2018a). Para marzo de 2021, el padrón de programas de buena calidad de los CIEES tenía registro de 1371 programas educativos con acreditación o reconocimiento de buena calidad Nivel 1. De dicha cifra, 1185 eran correspondientes a programas educativos de licenciatura, uno de profesional asociado, 98 de técnico superior universitario, uno de especialidad, 75 de maestría y 11 de doctorado (CIEES, 2021a).

En cuanto a los comités de gestión institucional, estos evalúan funciones institucionales como (CIEES, 2018c):

- Administración y Gestión Institucional
- Difusión, Vinculación y Difusión de la Cultura

En este sentido, las IES se pueden acercar a dichos comités cuando pretenden llevar a cabo la evaluación y acreditación institucional en su conjunto, o reconocer la calidad de alguna de sus funciones en específico cuando estas mismas solicitan una evaluación parcial de una o más funciones de su gestión institucional (CIEES, 2018c). Sea cual fuese el caso, las IES deben apegarse a lo establecido en la Metodología 2018 de los CIEES, la cual está conformada por nueve ejes, 23 categorías y 106 estándares de calidad. Sin embargo, el Módulo básico o núcleo común a cualquier IES contempla cuatro ejes, 15 categorías y 76 estándares de calidad (CIEES, 2018c, 2018d) (tabla 3), además se contemplan cinco módulos adicionales en función de los propósitos institucionales de cada IES (tabla 4).

Tabla 3

Ejes, categorías y estándares de calidad de la Metodología 2018 de los CIEES para la evaluación de funciones y acreditación institucional

A. Modelo básico obligatorio para cualquier IES	
Eje 1. Proyecto institucional	
Categorías	Estándares de calidad
1. Propósitos institucionales	<p>1.1.1. La IES cuenta con los instrumentos jurídicos y autorizaciones que le permitan un adecuado funcionamiento y le definan su personalidad jurídica.</p> <p>1.1.2. La IES cuenta con una misión cuyos propósitos están claramente formulados, son del conocimiento público y dan cuenta del carácter y valores institucionales.</p> <p>1.1.3. La IES vigila que su quehacer sea coherente y fiel a su definición de misión y a la perspectiva planteada en su visión.</p>
2. Estructura de gobierno	<p>1.2.1. La IES cuenta con una estructura clara y definida para la distribución y el ejercicio del poder que explicita claramente las atribuciones y responsabilidades de las autoridades colegiadas y de las unipersonales, cuyos ámbitos de competencia están bien definidos y delimitados.</p> <p>1.2.2. La forma de ejercer el poder en los distintos niveles de autoridad en la institución, así como sus interrelaciones, permiten un clima organizacional adecuado que garantiza el cumplimiento de los propósitos institucionales y garantizan la gobernabilidad y estabilidad interna.</p> <p>1.2.3. El clima organizacional es adecuado para cumplir los propósitos y garantizar gobernabilidad y estabilidad interna.</p> <p>1.2.4. La imagen interna y externa es de una institución fortalecida que cumple con sus principios y la misión para los que fue creada.</p>
3. Marco jurídico y normativo	<p>1.3.1. La IES tiene un cuerpo normativo para sustentar su existencia, carácter y personalidad que le permite regular la conducción institucional y en general el ejercicio de sus funciones.</p> <p>1.3.2. Estos ordenamientos son actuales, vigentes, aplicables y del conocimiento de la comunidad. Existe congruencia entre lo que dispone la legislación.</p>
4. Planeación /evaluación	<p>1.4.1. Existe un proceso de planeación-evaluación en la IES que le permite definir su rumbo mediante la integración de esfuerzos y compromisos asumidos individual y colectivamente; la institución identifica sus políticas institucionales con la previsión de recursos para su logro. Existe claridad y compromiso en la participación individual y colectiva en las fases del proceso, con la definición precisa de los ámbitos de participación y aprobación.</p>

- 1.4.2. El proceso de planeación-evaluación está sustentado en información, estudios e investigaciones sobre la propia institución y el entorno nacional e internacional. La IES cuenta con un sistema de información y un conjunto de indicadores institucionales para apoyar y orientar la toma de decisiones.
- 1.4.3. El proceso de planeación culmina en un plan de desarrollo vigente sancionado por la máxima autoridad institucional, ampliamente participativo, difundido y asumido por la IES. El plan plantea una visión estratégica a largo plazo, define los programas a mediano plazo y especifica las metas y compromisos anuales asociados a los recursos para su cumplimiento y el presupuesto de su operación. Cuenta con criterios y mecanismos de seguimiento y evaluación con periodos apropiados de monitoreo, control y ajuste.
- 1.4.4. La IES utiliza mecanismos formales y sistemáticos de evaluación de sus procesos y resultados, lo que le permite evidenciar y verificar sus avances en el cumplimiento de sus compromisos y el impacto en los estudiantes y en el medio. Las evaluaciones están basadas en evidencias documentales para implementar acciones de mejora continua.
- 1.4.5. La IES tiene mecanismos de evaluación y aseguramiento de la calidad de sus procesos académicos y administrativos; tanto en el interior de la institución, como a través de evaluaciones externas.

Eje 2. Gestión administrativa y financiera

Categorías	Estándares de calidad
5. Estructura administrativa	<p>2.5.1. Las IES tiene una estructura administrativa pertinente, de tamaño adecuado, que le permita el desarrollo de las actividades e instancias centrales que coordinen, supervisen y fomenten las condiciones favorables para su desarrollo. Los responsables en dichas estructuras garantizan su adecuación y buen funcionamiento.</p> <p>2.5.2. La institución cuenta con los manuales de organización, procedimientos y operación, así como la definición de políticas adecuadas y conocidas, y aceptadas por toda la comunidad.</p> <p>2.5.3. Hay congruencia entre la estructura organizacional y las necesidades de la operación de las funciones institucionales. Congruencia entre el perfil del puesto y las actividades asignadas.</p>
6. Recursos humanos	<p>2.6.1. Las políticas, criterios y procedimientos para la selección, contratación, desvinculación y permanencia del personal directivo, docente, académico y administrativo son coherentes con la misión, visión y propósitos institucionales.</p> <p>2.6.2. Hay una definición clara y objetiva de los perfiles y criterios para la selección y adjudicación de puestos y evaluación del personal directivo, académico y administrativo con criterios claros, objetivos y transparentes.</p> <p>2.6.3. Existe eficiencia de los mecanismos de asignación de estímulos al personal (académico y administrativo) y congruencia con los resultados de la evaluación de su tarea.</p>

	2.6.4. Los contratos colectivos de trabajo (o las relaciones con sus asociaciones gremiales) son adecuados y pertinentes, lo que permite a la institución un adecuado funcionamiento y finanzas sanas.
7. Procesos administrativos	<p>2.7.1. Existen procesos administrativos conocidos, pertinentes, eficientes y transparentes para el cumplimiento de los objetivos institucionales.</p> <p>2.7.2. Se proporcionan servicios de apoyo a la comunidad universitaria con oportunidad, buena calidad y eficiencia.</p> <p>2.7.3. Los procesos administrativos están actualizados y son acordes con las necesidades institucionales.</p> <p>2.7.4. Preferentemente existen certificados los procesos estratégicos.</p>
8. Finanzas	<p>2.8.1. Existen políticas, mecanismos y procedimientos para la obtención, manejo y control de los recursos financieros que aseguran la viabilidad del proyecto institucional.</p> <p>2.8.2. La entidad financiera planea y gestiona los recursos financieros necesarios para sustentar el proyecto institucional definido en su plan de desarrollo estratégico. Cuenta con recursos suficientes para satisfacer las necesidades presentes y futuras.</p> <p>2.8.3. La entidad financiera formula, ejecuta y controla su presupuesto anual enmarcado por su plan de desarrollo. La asignación presupuestal entre las diferentes funciones, instancias, programas educativos de la institución es clara, conocida por la comunidad y tiene mecanismos de control interno y evaluación.</p> <p>2.8.4. Existe información financiera clara y oportuna para la toma de decisiones.</p> <p>2.8.5. Existen procedimientos de control interno adecuados que propicien: (a) la protección de los activos; (b) la pertinencia, oportunidad y veracidad de la información contable y financiera; y (c) la eficiencia de operación para estimular el seguimiento de la normativa y políticas institucionales.</p> <p>2.8.6. Existen mecanismos y procedimientos de auditoría interna y externa que garanticen el manejo adecuado y pertinente de los recursos.</p> <p>2.8.7. Es deseable que el proceso de finanzas se encuentra certificado.</p> <p>2.8.8. Hay apego a la normativa de registro y de información financiera conforme los principios de contabilidad y fiscal acordes con la legislación respectiva.</p>

Eje 3. Infraestructura y servicios	
Categorías	Estándares de calidad
9. Infraestructura	<p>3.9.1. La institución cuenta con instalaciones académicas —aulas, laboratorios, salas de cómputo, salas de conferencias— adecuadas y funcionales, suficientes, bien mantenidas y, sobre todo, limpias y seguras para los programas educativos en sus diferentes modalidades, jornadas y sedes.</p> <p>3.9.2. Existe un manejo eficaz y eficiente de las instalaciones que optimiza su uso y empleabilidad.</p>

	<p>3.9.3. La IES cuenta con un programa de mantenimiento de instalaciones y equipos que garantiza su adecuado funcionamiento y se cumplen los protocolos de seguridad, higiene y protección civil.</p> <p>3.9.4. Se cuenta con un plan de sustitución y renovación de equipo, en especial el de los laboratorios de docencia y salas de cómputo.</p> <p>3.9.5. La IES cuenta con conectividad generalizada y servicios de apoyo permanentes y eficientes para los académicos y estudiantes (acceso a internet, servicios de impresión, procesamiento digital, préstamo de equipo, soporte técnico, etc.). Las salas de cómputo satisfacen los requerimientos para el desarrollo de los programas educativos.</p>
10. Servicios bibliotecarios	<p>3.10.1. Los servicios bibliotecarios son accesibles y suficientes, independientemente de la modalidad, jornada y sedes.</p> <p>3.10.2. Los horarios están diseñados para ofrecer la cobertura de operación de la institución.</p> <p>3.10.3. Los servicios bibliotecarios cuentan con apoyo tecnológico, acervos adecuados, actualizados y suscripciones a revistas actuales y acceso a las bases de datos internacionales.</p> <p>3.10.4. Se ofrece un servicio de buena calidad.</p> <p>3.10.5. Se cuenta con servicios de reproducción de materiales y recursos informáticos.</p> <p>3.10.6. Los procesos bibliotecarios se encuentran certificados.</p>
11. Servicios de apoyo a estudiantes	<p>3.11.1. Existen instancias que ofrecen enseñanza de idiomas para el cumplimiento de dicho requisito, sea este curricular o no, y operan de manera adecuada.</p> <p>3.11.2. Existe en las instalaciones acceso o cercanía a una cafetería.</p> <p>3.11.3. La comunidad a los servicios médicos y psicológicos, sobre todo en caso de emergencias.</p> <p>3.11.4. La institución procura que el acceso a las instalaciones por parte de los miembros de su comunidad se realice de manera eficiente y segura. Apoya o diseña sistemas de transporte que sean seguros y limpios.</p> <p>3.11.5. La institución cuenta con programas de becas, ya sean otorgadas por la IES u otra entidad externa, que coadyuven a la equidad y permanencia de los estudiantes.</p>
12. Planta física e infraestructura deportiva y recreativa	<p>3.12.1. La institución ofrece servicios deportivos en sus instalaciones u otras, que permiten a la comunidad el acceso a actividades deportivas y recreativas, para garantizar una formación integral del estudiante y una mejor calidad de vida a los miembros de la comunidad académica.</p>
Eje 4. Gestión de la docencia	
Categorías	Estándares de calidad
13. Docencia-pregrado y posgrado	<p>4.13.1. La institución de educación superior tiene una estructura académica pertinente que permite el desarrollo de las actividades e instancias centrales que coordinan, supervisan y fomentan las condiciones favorables para su desarrollo. Los responsables en dichas estructuras garantizan su adecuación y buen funcionamiento.</p>

	<p>4.13.2. La institución cuenta con un modelo educativo y académico que la oriente en el desarrollo de las funciones definidas en su acta constitutiva. Existe consistencia entre el modelo educativo y el modelo académico, así como lo declarado en los programas educativos y su operación. También congruencia entre el modelo pedagógico y los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación utilizados.</p> <p>4.13.3. La IES tiene establecidos mecanismos para la definición o modificación de sus perfiles de egreso y para el diseño y actualización curricular. Estos consideran los requerimientos del mercado laboral, el perfil de ingreso de los estudiantes y la retroalimentación de los empleadores y titulados.</p> <p>4.13.4. Existen áreas responsables de apoyar a las carreras o programas educativos en la actualización y mejora de los planes de estudio, que armonizan la creación, actualización o innovación de una metodología institucional y dan cumplimiento a los requisitos para su registro.</p> <p>4.13.5. La oferta de carreras y programas, en sus diferentes modalidades, jornadas y sedes, resulta pertinente y concuerda con la misión, los propósitos, recursos y capacidades institucionales.</p> <p>4.13.6. Los programas educativos impartidos, en sus diferentes modalidades, jornadas y sedes, cuentan con características equivalentes de funcionamiento. Los servicios son iguales y la calidad del profesorado es adecuada.</p> <p>4.13.7. La IES cuenta con mecanismos de gestión de la calidad de los programas educativos, los cuales consideran las distintas modalidades en las que se imparten. Los indicadores de la gestión docente evidencian el logro de los resultados en el marco del aseguramiento de la calidad.</p>
14. Atención a estudiantes	<p>4.14.1. Existe un proceso de difusión y promoción de los programas.</p> <p>4.14.2. Existen políticas y criterios claros para atender la demanda estudiantil en los distintos niveles que ofrece la institución y de acuerdo con sus recursos.</p> <p>4.14.3. Existe un proceso institucional de ingreso y selección de los alumnos, el cual es transparente, adecuado y permite la mejor selección de los alumnos.</p> <p>4.14.4. Se aplica la normativa que regula la permanencia y la acreditación de los alumnos con mecanismos adecuados y funcionales, y es conocida por toda la comunidad.</p> <p>4.14.5. Se cuenta con mecanismos de evaluación y seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes —tasas de retención, egreso, tiempo de permanencia, titulación, titulación oportuna y empleabilidad, según las distintas modalidades de enseñanza y programas educativos— para apoyar e impulsar el avance de los alumnos y se promueve la eficiencia terminal y la titulación u obtención del grado.</p>

	<p>4.14.6. Existen estrategias para el apoyo a los alumnos de bajo rendimiento o estudiantes en riesgo que permiten reducir la deserción y la reprobación. tales como: evaluación diagnóstica, tutorías, nivelación, reforzamiento y detección temprana del inadecuado avance; considerando las características y modalidades de los programas educativos ofrecidos.</p> <p>4.14.7. Existen procesos eficaces y eficientes para el manejo del control escolar que le permiten a los alumnos realizar oportunamente sus trámites de inscripción, obtención de calificación, certificación y titulación u obtención del grado.</p> <p>4.14.8. Existen programas y acciones institucionales para apoyar a que los estudiantes cumplan con las prácticas profesionales, el servicio social o las estancias profesionales.</p> <p>4.14.9. Los procesos para la titulación u obtención del grado son ágiles y conocidos en la comunidad y cuentan con asesores o tutores que les permiten a los alumnos cumplir este requisito de manera expedita.</p> <p>4.14.10. Los servicios de apoyo académico —biblioteca, informática, cafetería, deportivos y actividades extracurriculares— son ágiles, pertinentes y atienden a los requerimientos estudiantiles. Existe una política para garantizar la calidad de estos servicios mediante la certificación de alguna norma de aseguramiento de la calidad.</p> <p>4.14.11. Existe un programa institucional de seguimiento de egresados, con estudios sobre su empleabilidad e inserción al mercado ocupacional, satisfacción y opinión de la calidad de los servicios. Los titulados logran un adecuado nivel de inserción laboral y se recoge la opinión de los empleadores con respecto a sus titulados para realimentar sus procesos internos.</p>
15. Personal académico	<p>4.15.1. Existen políticas y criterios institucionales para el ingreso, promoción, permanencia y entrega de estímulos del personal académico, los cuales son conocidos y aplicados por toda la IES.</p> <p>4.15.2. Existe la definición del perfil y habilitación de los profesores en el aspecto disciplinario y pedagógico en sus funciones de docencia, investigación —en el caso declarado por la institución—, tutoría y trabajo colegiado acorde con la tipología del programa para el desarrollo profesional docente.</p> <p>4.15.3. Hay congruencia entre los resultados de la evaluación del profesorado y los programas de actualización, permanencia y estímulos.</p> <p>4.15.4. Hay congruencia entre las necesidades de los programas educativos y la composición de la planta académica de cada IES. Existe una relación alumnos/profesor en concordancia con las características del modelo institucional.</p> <p>4.15.5. Hay una adecuada vinculación de los cuerpos académicos con la mejora de los programas de docencia tanto en pregrado como en posgrado, investigación —en su caso— y extensión, divulgación o innovación.</p>

4.15.6. Existe una evaluación de la productividad del personal académico acorde con los criterios de cada área disciplinaria.
4.15.7. Existen evidencias de la satisfacción del profesorado con los apoyos recibidos para su formación y actualización disciplinaria y docente.
4.15.8. La categoría de personal académico incluye los niveles educativos que imparta la institución: técnico superior universitario, profesional asociado, licenciatura y posgrado.

Nota. Elaborado con base en CIEES (2018c, 2018d).

Tabla 4
Módulos adicionales aplicables de acuerdo con los propósitos de cada tipo de IES

Módulo	Principios y estándares para la acreditación
B. Gestión de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> Existen políticas, criterios y estructura adecuados para el desarrollo y consolidación de la investigación. Existe capacidad institucional adecuada para planear, coordinar y operar instancias y grupos de investigación, así como las políticas institucionales para su desarrollo y consolidación. Las líneas de investigación que desarrolla la institución están vinculadas con su perfil, nivel y orientación; se alinean preferentemente a dar respuesta a las necesidades del entorno, a ampliar la frontera del conocimiento o contribuyen a la solución de problemas específicos. Es importante que la IES cuente con recursos humanos de calidad y pertinencia, y se vincule con la formación y actualización de los recursos humanos con la docencia de sus programas educativos, especialmente del posgrado.
C. Gestión de la innovación	<ul style="list-style-type: none"> Existe una competencia adecuada de la IES para la innovación y transferencia de los resultados de investigación a la formación de los alumnos y al sector productivo. Existe un área responsable de ofrecer servicio, fomentar y dar seguimiento a las acciones de innovación dentro de la estructura institucional. Se cuenta con infraestructura física y recursos tecnológicos suficientes para el análisis de patentes, vigilancia tecnológica, mapeo y prospectiva.
D. Gestión de la vinculación	<p>D1. Extensión de los servicios de docencia</p> <ul style="list-style-type: none"> Existen instancias encargadas de coordinar las actividades de extensión: prácticas profesionales, las estancias o residencias profesionales, prestación de servicios comunitarios, servicio social y educación continua. Cuentan con políticas claras para su funcionamiento y pertinencia social de los programas. Los servicios de extensión contribuyen en la atención y propuesta de la problemática local y regional. Existen y son analizados los resultados de estudios de seguimiento de egresados que permitan reorientar a los programas educativos y conocer la empleabilidad de los estudiantes.

	<p>D2. Servicios sectores productivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La IES cuenta con políticas, estrategias y actividades para involucrar a docentes, investigadores y estudiantes en las acciones de transferencia y recepción del conocimiento, con los sectores productivos de bienes y servicio público, privado y social: programas de emprendedores, incubadoras de empresas, parques científicos, centros de negocios, convenios de colaboración y programas sociales. • Existen actividades de colaboración académica y social que funcionan adecuadamente con instituciones educativas locales, de la región o nacionales y tienen impacto observable. • Los programas de emprendedores, incubadoras de empresas, parques científicos, centros de negocio, son efectivos. • Existen políticas y operación adecuada para el pago de profesores e investigadores con fondos externos y cobros institucionales. • Existen normas que precisan las atribuciones, responsabilidades y control de la institución sobre la administración de los proyectos.
	<p>D3. Relaciones y servicios gubernamentales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen políticas y una estructura que coordina las actividades de transferencia y recepción de actividades con el sector educativo y los sectores gubernamental: local, estatal, regional y federal. • Existe una adecuada funcionalidad e impacto de las actividades de colaboración académica con instituciones educativas. • Hay efectividad de los convenios de colaboración.
E. Internacionalización	<ul style="list-style-type: none"> • Existen políticas, estrategias y actividades de la institución para establecer relaciones con su entorno internacional: movilidad académica, programas educativos interinstitucionales con o sin doble titulación, cursos en otros idiomas, estancias internacionales de investigación, intercambio académico (alumnos e investigadores), programas o proyectos internacionales y apoyos fondos para la cooperación e intercambio académico. Se tiene una oferta educativa con reconocimiento internacional. • La dimensión internacional está incorporada en todos los procesos académicos y administrativo. • Existe un área responsable con reconocimiento institucional de la internacionalización con infraestructura física suficiente y personal capacitado en modelos de internacionalización.
F. Gestión de la difusión de la cultura y la divulgación científica	<p>F1. Actividades artísticas y culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la IES existen políticas, estrategias, instancias y actividades para contribuir con la formación integral y un ambiente multicultural de la comunidad institucional, en particular los estudiantes, en el desarrollo artístico cultural. • Existe pertinencia e impacto de la difusión artística, y cultural. • Existe un uso adecuación de los medios de comunicación e información —cine, televisión, video, radiodifusoras, labor editorial, plataformas digitales y redes sociales—. • La IES contribuye con la función de la conservación, promoción y enriquecimiento de los valores culturales de la sociedad local y regional.

F2. Divulgación científica y humanística

- En la IES existen políticas, estrategias, instancias y actividades para contribuir con la divulgación científica, tecnológica y humanística.
 - Existe pertinencia e impacto de la divulgación de las humanidades, la ciencia y la tecnología.
-

Nota. Elaborado con base en CIEES (2018c, 2018d).

Tomando en consideración dicha metodología, para el mes de abril de 2021 se tenía registro de 11 instituciones acreditadas dentro del Padrón de Instituciones Acreditadas de los CIEES, luego de haber cumplido con la mayoría de los estándares de calidad de dicho organismo (CIEES, 2021b).

Respecto a las funciones institucionales acreditadas dentro de las IES, el Padrón de Funciones Acreditadas de los CIEES tenía en abril de 2021 el registro de siete IES que, en su conjunto, acumulaban nueve funciones institucionales acreditadas, de las cuales seis correspondían a las evaluadas por el Comité de Administración y Gestión Institucional y tres por el Comité de Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura (CIEES, 2021c).

Cabe señalar que las cifras anteriores son bajas si se toma en consideración el total de IES existentes en México, ya que, para el ciclo escolar 2019-2020, la SEP (2020) informó que a nivel nacional existían 4237 IES. Lo descrito hasta el momento demuestra que las instituciones del nivel superior han dado mayor prioridad a la evaluación de programas educativos sobre la acreditación de las funciones y de las propias instituciones, lo cual es reforzado en la actualidad a través del papel que tienen los organismos reconocidos por el COPAES en lo concerniente a la evaluación y acreditación de la calidad de los programas educativos de técnico superior universitario y de licenciatura.

El COPAES y la acreditación de programas educativos

Si bien los CIEES son considerados el ente que inició la cultura de la evaluación en la educación superior mexicana, el COPAES es el organismo encargado de impulsar las actividades de acreditación de los programas educativos de técnico superior universitario y licenciatura en México. Este organismo surgió en el año 2000, debido a que la ANUIES acordó crear una agencia no gubernamental que regulara los procesos de acreditación, así como para reconocer a otros entes especializados en llevar a cabo dicha actividad (COPAES, 2021a).

En un principio, el COPAES trabajó bajo el amparo de los CIEES; sin embargo, a causa de los objetivos planteados por el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 del gobierno del Presidente Felipe Calderón Hinojosa, sería en el año 2010 cuando ambos organismos se separarían orgánica y estructuralmente, con el propósito de articular la labor de las instancias correspondientes de evaluación y acreditación, así como conformar en un futuro la creación y operación de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior (COPAES, 2021a).

En la actualidad, el COPAES ha otorgado su reconocimiento a 31 organismos especializados y encargados de efectuar las actividades concernientes a la evaluación y acreditación de programas educativos de técnico superior universitario y de licenciatura (COPAES, 2021b) (tabla 5).

Tabla 5
Organismos acreditadores reconocidos por el COPAES

Organismo	Siglas	Disciplinas	Fecha de reconocimiento
Asociación Nacional de Profesionales del Mar	ANPROMAR	Ciencias del mar	2002
Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería	CACEI	Ingenierías	2002
Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica	COMAEM	Medicina	2002
Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas, Contables y Afines	CACECA	Contaduría, administración y áreas afines	2002
Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología	CNEIP	Psicología	2002
Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica	COMEAA	Agronomía	2002
Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia	CONEVET	Veterinaria y zootecnia	2002
Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales	ACCECISO	Ciencias sociales	2003
Consejo Nacional de Educación Odontológica	CONAEDO	Odontología	2003

Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería	COMACE	Enfermería	2003
Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación	CONAIC	Informática y computación	2003
Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño	COMAPROD	Diseño	2004
Consejo Nacional para la Evaluación de Programas de Ciencias Químicas	CONAECQ	Química	2004
Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística	CONAET	Turismo y gastronomía	2004
Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica	CONACE	Economía	2005
Consejo de Acreditación de la Comunicación	CONAC	Comunicación y periodismo	2006
Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología	CONCA-PREN	Nutriología	2006
Comité de Acreditación de la Licenciatura en Biología	CACEB	Ciencias biológicas	2006
Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica	COMAEF	Farmacéutica	2006
Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho	CONAED	Derecho	2006
Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho	CONFEDE	Derecho	2006
Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes	CAESA	Artes	2007
Consejo para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación	CEPPE	Pedagogía	2007
Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades	COAPE-HUM	Humanidades	2007
Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física	COMACAF	Actividad física y deporte	2007
Consejo Mexicano de Acreditación en Optometría	COMACEO	Optometría	2010
Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable (antes Consejo Mexicano de Acreditación de la Enseñanza de la Arquitectura)	ANPADEH (antes CO-MAEA)	Arquitectura y áreas afines del espacio habitable	2011 (2002 COMAEA)

Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Física	CAPEF	Física	2012
Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Matemáticas	CAPEM	Matemáticas	2015
Consejo para la Acreditación del Comercio Internacional	CONACI	Comercio internacional	2015
Consejo Mexicano Acreditador de Programas Afines a la Salud	COMAPAS	Carreras afines a la salud	2020

Nota. Elaborado con base en COPAES (2021b, s.f.a) y Rubio (2007).

En la actualidad, el COPAES es la única instancia facultada por la SEP para otorgar reconocimiento formal y supervisar a otras agencias con el propósito de que estas funjan como evaluadoras y acreditadoras externas de los programas educativos de las IES públicas y particulares que así lo soliciten en México (COPAES, 2021a, s.f.a; Rubio, 2007). Por ello, y como se puede observar en la tabla 5, a lo largo de sus más de 21 años, el COPAES ha reconocido hasta el momento a 31 agencias especializadas en determinadas áreas de conocimiento (COPAES, 2021b).

Es importante mencionar que aquella asociación civil que quiera obtener el reconocimiento del COPAES para fungir como organismo acreditador debe de mostrar capacidad administrativa, técnica y operativa de la gestión de sus procedimientos, de su imparcialidad y de sus marcos de evaluación para la acreditación de los programas (Rubio, 2007), por lo que deben cubrir y presentar al COPAES varios requisitos, tales como su acta constitutiva como asociación civil, reglamentos internos, manual de organización, padrón de académicos evaluadores, entre otros, así como contar con un instrumento de evaluación acorde con el Marco de Referencia del COPAES (s.f.b), el cual está constituido actualmente por 10 categorías y 49 criterios (COPAES, 2016) (tabla 6).

Tabla 6

Categorías y criterios del marco de referencia del COPAES

Categorías	Criterios
1. Personal académico	1.1. Reclutamiento 1.2. Selección 1.3. Contratación 1.4. Desarrollo 1.5. Categorización y nivel de estudios 1.6. Distribución de la carga académica de los docentes de tiempo completo 1.7. Evaluación 1.8. Promoción
2. Estudiantes	2.1. Selección 2.2. Ingreso 2.3. Trayectorias escolares 2.4. Tamaño de los grupos 2.5. Titulación 2.6. Índices de rendimiento escolar por cohorte generacional
3. Plan de estudios	3.1. Fundamentación 3.2. Perfiles de ingreso y egreso 3.3. Normativa para permanencia, egreso y revalidación 3.4. Programas de asignatura 3.5. Contenidos 3.6. Flexibilidad curricular 3.7. Evaluación y actualización 3.8. Difusión
4. Evaluación del aprendizaje	4.1. Metodología de evaluación continua 4.2. Estímulos al rendimiento académico
5. Formación integral	5.1. Desarrollo de emprendedores 5.2. Actividades artísticas y culturales 5.3. Actividades físicas y deportivas 5.4. Orientación profesional 5.5. Orientación psicológica 5.6. Servicios médicos 5.7. Enlace escuela-familia
6. Servicios de apoyo para el aprendizaje	6.1. Tutorías 6.2. Asesorías académicas 6.3. Biblioteca-acceso a la información

7. Vinculación- extensión	7.1. Vinculación con los sectores público, privado y social
	7.2. Seguimiento de egresados
	7.3. Intercambio académico
	7.4. Servicio social
	7.5. Bolsa de trabajo
	7.6. Extensión
8. Investigación	8.1. Líneas y proyectos de investigación
	8.2. Recursos para la investigación
	8.3. Difusión de la investigación
	8.4. Impacto de la investigación
9. Infraestructura y equipamiento	9.1. Infraestructura
	9.2. Equipamiento
10. Gestión administrativa y financiamiento	10.1. Planeación, evaluación y organización
	10.2. Recursos humanos administrativos, de apoyo y de servicios
	10.3. Recursos financieros

Nota. Elaborado con base en COPAES (2016).

Tomando en consideración el marco de evaluación de cada organismo acreditador y en apego a las categorías propuestas por el COPAES, para febrero de 2021 se tenía un registro de un total de 4155 programas educativos acreditados entre las 32 entidades federativas de México (tabla 7); de dicha cifra, los 31 organismos evaluadores en su conjunto suman 3735 programas educativos de licenciatura y 420 programas de técnico superior universitario (COPAES, 2021c) (tabla 8).

Tabla 7
Programas educativos acreditados por entidad federativa

Estado	Programas de licenciatura	Programas de TSU	Total
Aguascalientes	41	12	53
Baja California	171	6	177
Baja California Sur	18	4	22
Campeche	52	2	54
Chiapas	89	6	95
Chihuahua	117	19	136
Ciudad de México	381	2	383

Estado	Programas de licenciatura	Programas de TSU	Total
Coahuila	95	16	111
Colima	57	4	61
Durango	58	9	67
Estado de México	436	38	474
Guanajuato	138	30	168
Guerrero	35	5	40
Hidalgo	82	40	122
Jalisco	248	11	259
Michoacán	120	0	120
Morelos	40	8	48
Nayarit	34	11	45
Nuevo León	149	6	155
Oaxaca	30	4	34
Puebla	278	57	335
Querétaro	89	18	107
Quintana Roo	59	11	70
San Luis Potosí	71	10	81
Sinaloa	105	1	106
Sonora	160	7	167
Tabasco	58	17	75
Tamaulipas	83	20	103
Tlaxcala	44	7	51
Veracruz	225	9	234
Yucatán	118	28	146
Zacatecas	54	2	56

Nota. TSU = Técnico Superior Universitario. Tomado de COPAES (2021c).

Tabla 8*Programas educativos acreditados en México por organismo evaluador*

Organismo	Programas de licenciatura	Programas de TSU	Total
ACCECISO	156	0	156
ANPADEH	101	0	101
ANPROMAR	19	0	19
CACEB	57	0	57
CACECA	804	113	917
CACEI	1051	206	1257
CAESA	85	2	87
CAPEF	13	0	13
CAPEM	16	0	16
CEPPE	64	0	64
CNEIP	116	0	116
COAPEHUM	139	1	140
COMACAF	15	0	15
COMACE	52	0	52
COMACEO	3	0	3
COMAEF	34	0	34
COMAEM	104	0	104
COMAPAS	0	0	0
COMAPROD	87	1	88
COMEAA	141	7	148
CONAC	71	0	71
CONACE	58	0	58
CONACI	15	1	16
CONAECQ	40	0	40
CONAED	66	0	66
CONAEDO	44	0	44
CONAET	94	32	126

Organismo	Programas de licenciatura	Programas de TSU	Total
CONAIC	151	56	207
CONCAPREN	54	0	54
CONEVET	21	0	21
CONFED	65	0	65

Nota. TSU = Técnico Superior Universitario. Tomado de COPAES (2021c).

Según la información presentada en las tablas 7 y 8, se puede observar que: (a) el Estado de México es la entidad federativa con mayor número de programas educativos acreditados a nivel nacional con 474, seguido de la Ciudad de México y Puebla, con 383 y 335 respectivamente; (b) las entidades federativas con menor número de programas acreditados son Baja California Sur con 22, Oaxaca con 34 y Guerrero con 40; (c) los organismos externos a las IES que cuentan con mayor número de programas educativos acreditados son el CACEI con 1257, el CACECA con 917 y el CONAIC con 207; (d) las agencias externas que cuentan con menor número de programas educativos acreditados en su padrón son el COMAPAS con 0 (esto a causa de su reciente reconocimiento por parte del COPAES como organismo acreditador), el CAPEF con 13 y el COMACAF con 15; y (e) veintidós organismos externos a las IES no cuentan con programas educativos de técnico superior universitario de calidad dentro de su padrón.

Es importante señalar que una vez que un programa educativo es evaluado por un organismo externo y obtiene un dictamen positivo respecto a su calidad, a este se le otorga, por lo regular, una constancia que indica su acreditación por un periodo de cinco años (algunos organismos como el CACEI pueden otorgar una acreditación con duración de tres años, de acuerdo al nivel en que un programa educativo da cumplimiento a sus indicadores establecidos en su marco de acreditación); sin embargo, en consideración con las observaciones y recomendaciones emitidas por el respectivo organismo acreditador, las comunidades educativas deben establecer un plan de mejora y emitir informes de atención a las mismas, o en su caso, programar con el organismo evaluador una fecha de visita que permita verificar que se está trabajando en la mejora continua de la calidad del programa educativo sometido a evaluación y con reconocimiento de acreditación (COPAES, 2016).

Capítulo 3

Beneficios, retos y problemáticas de los procesos de evaluación y acreditación en México y en América Latina

Como ya se ha mencionado, la evaluación y acreditación es un mecanismo que se ha instrumentado con la finalidad de asegurar la calidad de la educación superior en distintos países de América Latina. Según Torres-Salas et al. (2018), dichos procesos conllevan al mejoramiento de la educación superior, permitiendo a las comunidades educativas diagnosticar sus fortalezas y debilidades, y de esta forma contar con argumentos que faciliten la implementación de la cultura de calidad en los programas e instituciones educativas del nivel superior.

En cuanto a los beneficios directos que trae consigo la acreditación de la calidad, el COPAES de México (2016) señaló que estos son: (a) dar cuenta a la sociedad sobre la calidad existente en los programas e instituciones educativas del nivel superior; (b) obtener mayor cantidad de recursos económicos que destinan los gobiernos y autoridades educativas para la operación institucional de las universidades; (c) promocionar la mejora continua al momento de que las comunidades educativas atienden aquellas recomendaciones emitidas por un ente acreditador; (d) permitir que los empleadores puedan participar y tener información acerca del quehacer educativo de los programas e instituciones educativas; (e) posibilitar a las instituciones educativas establecer convenios de colaboración con otras instituciones con reconocimiento de calidad, con la finalidad de llevar a cabo acciones tales como la movilidad académica; (f) dar certeza a los padres de familia, ya que la formación académica que reciben sus hijos es de calidad y esta contribuye a su pleno desarrollo profesional; y (g) permitir a los egresados de programas educativos de calidad, revalidar sus estudios y títulos profesionales en otros países.

Si bien son múltiples los beneficios que trae consigo la acreditación de programas e instituciones educativas del nivel superior, también hay que señalar

que dicho ejercicio ha presentado diversos problemas. De acuerdo con Buendía (2011) y Rangel (2010), los procesos de acreditación implementados por los organismos externos a las IES se tienden a abordar desde un enfoque administrativo, lo cual se visualiza en el incremento del aparato burocrático de las universidades y en la incorporación de herramientas propias de la gestión empresarial, con el propósito de tener mayor transparencia en su labor para buscar el cumplimiento de las actividades cotidianas. De igual forma, Lombana y Zapata (2017) señalaron que los procesos de acreditación llevan a la estandarización del funcionamiento institucional de las universidades, lo que las lleva a chocar con la autonomía que históricamente han tenido estas. Al respecto, según Martínez et al. (2017), lo anterior no ha permitido que las IES lleven a cabo la transformación de sus procesos curriculares, ni de los procesos de formación y evaluación de sus estudiantes, así como tampoco el fomento del emprendimiento de proyectos con impacto inmediato en la solución de las principales necesidades que presenta la sociedad.

Por otra parte, y con la finalidad de acceder a fuentes de financiamiento externo y al reconocimiento público de la sociedad, las comunidades educativas en pleno ejercicio de evaluación han llevado a cabo la simulación de procesos con el propósito de mostrar el cumplimiento de indicadores de calidad, por lo que se llegan a acomodar documentos institucionales alineados a los estándares de calidad propuestos por los organismos externos, sin que estos sean reales (Rangel, 2010). De acuerdo con Martínez et al. (2017), la simulación en los procesos de acreditación se presenta al momento de: (a) colocar la presentación de ponencias y conferencias en eventos académicos como si fueren publicaciones arbitradas e indexadas; (b) gestionar e incluso inventar evidencias de último momento, tales como listas de asistencia a eventos académicos, minutas de reuniones, aplicar encuestas a estudiantes, entre otras; (c) contratar investigadores con reconocimientos externos por su labor en la ciencia con la finalidad de elevar los indicadores de las IES, sin que su labor impacte de manera positiva en el desarrollo de los programas educativos; y (d) ocultar evidencias e información negativa con la finalidad de no afectar los indicadores institucionales.

Aunado a lo anterior, en muchas ocasiones es común observar que no toda la comunidad educativa participa en los procesos de acreditación de la calidad (Martínez et al., 2017). Al respecto, Urbano (2007) señaló que son los propios

modelos de acreditación en América Latina los que no establecen indicadores puntuales que promuevan la participación de todo actor educativo en dicha actividad, por lo que este proceso termina siendo liderado por un equipo de trabajo o una sola persona que asume dicha responsabilidad. Asimismo, las propias IES también llegan a presentar carencias en cuanto al establecimiento de políticas institucionales que fomenten la participación real de la comunidad educativa en aquellas actividades que promuevan la mejora de la calidad (Ovando et al., 2015).

Otra problemática que se llega a presentar en los procesos de acreditación de la calidad es lo referente a la falta de credibilidad que tienen los actores educativos en torno a las actividades que conlleva el obtener un reconocimiento de acreditación. Algunas de las causas que provocan cierta desconfianza son: (a) procesos de evaluación demasiado extensos y no contextualizados a la realidad académica de las IES (Uribe, 2013); (b) evaluación enfocada en el cumplimiento de indicadores, más que en la obtención de un desempeño real de los programas e instituciones educativas; (c) falta de ética y de transparencia entorno a la forma como se llevan a cabo los procesos de evaluación por parte de los organismos acreditadores externos (Galaz, 2014; Mendoza, 2003); y (d) la evaluación que conlleva a la acreditación se basa en completar formatos en exceso, complicando el proceso y cayendo en la formalidad en demasía (Martínez et al., 2017).

Todo lo anterior, sin duda influye en la falta de visibilidad del verdadero impacto que pueden tener los procesos de acreditación respecto a los fines propios de las universidades (Martínez et al., 2017). Esto en cierta forma obedece a la visión de calidad que tienen las IES, las cuales están más preocupadas en cumplir indicadores tales como contar con toda su oferta educativa con reconocimiento de calidad por un ente evaluador externo, así como presentar un alto número de estudiantes con resultados satisfactorios en pruebas estandarizadas (Martínez et al., 2020).

Sin duda, las problemáticas expuestas sobre los procesos de evaluación y acreditación de la calidad dejan entrever que las IES tienen varios retos por afrontar, entre ellos destacan: (a) establecer en las comunidades educativas una visión compartida del concepto de calidad, buscando abordar la relación entre institución y sociedad (Contreras, 2012); (b) desarrollar procesos de acreditación que promuevan la transformación de las prácticas educativas de las institu-

ciones (Villanueva, 2010); y (c) enfocar el ejercicio de acreditación en la evaluación del desempeño institucional de las universidades y no en el cumplimiento y seguimiento de los procesos administrativos establecidos por los propios entes evaluadores externos (Martínez et al., 2018).

Capítulo 4

La evaluación y acreditación de los programas educativos en la Universidad Autónoma de Baja California

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es una institución educativa del nivel superior que se creó mediante la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Baja California, el 27 de febrero de 1957 (UABC, 1957), publicada en el *Periódico Oficial del Estado de Baja California*, el día 28 del mismo mes y año, siendo gobernador el Lic. Braulio Maldonado Sandez (Gobierno del Estado de Baja California, 1957). En cuanto al inicio de las actividades académicas de tipo superior, estas se llevarían a cabo a partir de la gestión del Lic. Santos Silva Cota, quien fungió como primer rector de la UABC durante el periodo 1959-1966 (Piñera & González, 1997). Desde sus inicios, la institución vendría a trabajar para consolidarse con el paso de los años como líder de la educación superior en el Estado de Baja California.

Referente a las primeras actividades de evaluación y acreditación de la calidad de los programas educativos de la UABC, según Serna y Ocegueda (2020), estas se comenzaron a gestar en la década de 1990 durante los periodos rectorales 1991-1994, del Dr. Luis Lloréns Báez; 1994-1998, del Dr. Luis Javier Garavito Elías; y 1998-2002, del C.P. Víctor Everardo Beltrán Corona, quienes lograron durante la década de 1990 que 14 programas educativos recibieran reconocimiento de buena calidad por parte de los CIEES.

Ya en el siglo XXI, durante la gestión rectoral 2003-2006 del Dr. Alejandro Mungaray Lagarda, se llevaría a cabo una reforma institucional que impulsaría el cambio organizacional en la universidad con la finalidad de brindar una mayor cobertura educativa con pertinencia a los retos planteados por la sociedad (Moctezuma et al., 2013; Mungaray, 2004). Por ello, dentro del *Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006*, se establecería a la calidad como una política institucional de la UABC y se plantearía la iniciativa 1.8 “Acreditación de programas de

licenciatura”, con el propósito de buscar la acreditación de aquellos que aún no contaban con tal reconocimiento y mantener vigente la acreditación de los programas que ya habían obtenido dicha distinción por su calidad (UABC, 2003).

Si bien durante la gestión rectoral del Dr. Mungaray se establecieron altas metas, durante su último informe de actividades publicado en 2006 se comunicaría a la comunidad universitaria que el 100% de los programas educativos en posibilidades de ser evaluables contaban con reconocimiento de calidad, lo que convertiría a la UABC en la primera universidad pública de México en lograr dicho acontecimiento (UABC, 2006).

Durante las gestiones rectorales 2007-2011, del Dr. Gabriel Estrella Valenzuela; y 2011-2015, del Dr. Felipe Cuamea Velázquez, la UABC siguió incrementando el número de programas educativos con reconocimiento público de su calidad, ya sea que este fuera otorgado por parte de lo CIEES o por un organismo acreditador con aval del COPAES; sin embargo, ya no se contaba con el 100% de la oferta educativa de calidad avalada por un ente evaluador externo a la institución (Serna & Ocegueda, 2020).

La meta de lograr nuevamente el 100% de la oferta educativa de calidad reconocida por parte de un ente evaluador se alcanzaría y se comunicaría a la comunidad universitaria hasta el último tramo de la gestión rectoral 2015-2019 del Dr. Juan Manuel Ocegueda Hernández, ya que un total de 130 programas educativos de licenciatura en condiciones de ser evaluables lograrían dicho reconocimiento público. Treinta y siete programas educativos obtendrían reconocimiento de calidad Nivel 1 que otorgan los CIEES y 97 lograrían la constancia de acreditación por parte de un organismo externo con aval del COPAES (Serna & Ocegueda, 2020; UABC, 2018).

Para la gestión rectoral del Dr. Daniel Octavio Valdez Delgadillo, y con la finalidad de seguir trabajando en la mejora continua de la institución, dentro del *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*, la UABC se establecería la siguiente misión y visión institucional (UABC, 2019):

Misión

Formar integralmente ciudadanos profesionales, competentes en los ámbitos local, nacional, transfronterizo e internacional, libres, críticos, creativos, solidarios, emprendedores, con una visión global y capaces de transformar su entorno con responsabilidad y compromiso

ético; así como promover, generar, aplicar, difundir y transferir el conocimiento para contribuir al desarrollo sustentable, al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la innovación, y al incremento del nivel de desarrollo humano de la sociedad bajacaliforniana y del país. (p.91)

Visión institucional

En 2030, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es ampliamente reconocida en los ámbitos nacional e internacional por ser una institución socialmente responsable que contribuye, con oportunidad, equidad, pertinencia y los mejores estándares de calidad, a incrementar el nivel de desarrollo humano de la sociedad bajacaliforniana y del país, así como a la generación, aplicación innovadora y transferencia del conocimiento, y a la promoción de la ciencia, la cultura y el arte. (p.91)

En búsqueda de cumplir con la misión y visión institucional propuesta, el *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023* de la UABC establecería la política *1. Calidad y pertinencia de la oferta educativa*, de la que derivaría la estrategia *1.2. Garantizar que la oferta educativa sea de calidad en congruencia y coherencia con el proyecto universitario*, así como sus diversas acciones que tendrían la finalidad de propiciar las condiciones necesarias para que los programas educativos operen de manera correcta, mejoren su calidad, y que estos puedan participar en los procesos de evaluación y acreditación correspondientes (UABC, 2019).

Dentro de las actuales políticas institucionales, la intención de la UABC es seguir trabajando por la mejora continua, así como elevar o mantener los indicadores de calidad que dan cuenta de ello. En este sentido, el Dr. Daniel Octavio Delgadillo Valdez, en su segundo informe de actividades, señaló que en el año 2020 la UABC logró que sus 131 programas educativos de licenciatura en condición de evaluables, es decir, el 100% de su oferta educativa, fuera reconocida por su calidad (UABC, 2020). De la cifra anterior, 24 programas educativos cuentan con reconocimiento Nivel 1 otorgado por los CIEES y 107 se encuentran acreditados por un organismo con aval del COPAES, los cuales se encuentran distribuidos dentro de los tres campus de la UABC: Ensenada, Mexicali y Tijuana (UABC, 2020) (tabla 9 y 10).

Tabla 9
Distribución por campus de los programas educativos de licenciatura con reconocimiento de calidad Nivel 1 de los CIEES

Campus	Escuela, Facultad o Instituto	Programa educativo
Ensenada	Escuela de Ciencias de la Salud	Licenciado en Enfermería
	Facultad de Ingeniería y Negocios, San Quintín	Ingeniero Agrónomo Licenciado en Administración de Empresas Licenciado en Contaduría
	Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño	Arquitecto Bioingeniero Ingeniero en Nanotecnología
Mexicali	Facultad de Arquitectura y Diseño	Arquitecto Licenciado en Diseño Gráfico
	Facultad de Ingeniería y Negocios, Guadalupe Victoria	Licenciado en Administración de Empresas Licenciado en Psicología
Tijuana	Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología	Arquitecto Bioingeniero Ingeniero Aeroespacial Ingeniero Civil Ingeniero Eléctrico Ingeniero en Energías Renovables Ingeniero en Mecatrónica Ingeniero Industrial Ingeniero Mecánico
		Licenciado en Administración de Empresas Licenciado en Contaduría
		Licenciado en Ciencias de la Salud
		Licenciado en Enfermería
		Licenciado en Docencia de la Matemática

Nota. Adaptado de UABC (2020).

Tabla 10
Distribución por campus de los programas educativos de licenciatura con acreditación por un organismo con aval del COPAES

Campus	Escuela, Facultad o Instituto	Programa educativo
Ensenada	Escuela de Ciencias de la Salud	Médico
	Facultad de Artes	Licenciado en Artes Plásticas Licenciado en Música
	Facultad de Ciencias	Biólogo Físico Licenciado en Ciencias Computacionales Licenciado en Matemáticas Aplicadas
	Facultad de Ciencias Marinas	Licenciado en Biotecnología en Acuicultura Licenciado en Ciencias Ambientales Oceanólogo
	Facultad de Deportes	Licenciado en Actividad Física y Deporte
	Facultad de Enología y Gastronomía	Licenciado en Gastronomía
	Facultad de Idiomas	Licenciado en Enseñanza de Lenguas Licenciado en Traducción
	Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño	Ingeniero Civil Ingeniero en Computación Ingeniero en Electrónica Ingeniero Industrial
	Facultad de Arquitectura y Diseño	Diseño Industrial
Mexicali	Facultad de Artes	Licenciado en Artes Plásticas Licenciado en Danza Licenciado en Medios Audiovisuales
	Facultad de Ciencias Administrativas	Licenciado en Administración de Empresas Licenciado en Contaduría Licenciado en Gestión Turística Licenciado en Informática Licenciado en Mercadotecnia Licenciado en Negocios Internacionales
	Facultad de Ciencias Humanas	Licenciado en Ciencias de la Comunicación Licenciado en Ciencias de la Educación Licenciado en Historia Licenciado en Psicología Licenciado en Sociología

Campus	Escuela, Facultad o Instituto	Programa educativo
Mexicali	Facultad de Ciencias Sociales y Políticas	Licenciado en Administración Pública y ciencias Políticas Licenciado en Economía Licenciado en Relaciones Internacionales
	Facultad de Deportes	Licenciado en Actividades Física y Deporte
	Facultad de Derecho	Licenciado en Derecho
	Facultad de Enfermería	Licenciado en Enfermería
	Facultad de Idiomas	Licenciado en Enseñanza de Lenguas Licenciado en Traducción
	Facultad de Ingeniería	Bioingeniero Ingeniero Aeroespacial Ingeniero Civil Ingeniero Eléctrico Ingeniero en Computación Ingeniero en Electrónica Ingeniero en Energías Renovables Ingeniero en Mecatrónica Ingeniero Industrial Ingeniero Mecánico Licenciado en Sistemas Computacionales
	Facultad de Medicina	Médico
	Facultad de Odontología	Cirujano Dentista
	Facultad de Pedagogía e Innovación educativa	Licenciado en Asesoría Psicopedagógica Licenciado en Docencia de la lengua y Literatura Licenciatura en Docencia de la Matemática
	Instituto de Ciencias Agrícolas	Ingeniero Agrónomo Ingeniero Agrónomo Zootecnista Ingeniero Biotecnólogo Agropecuario
	Instituto de Investigaciones en Ciencias Veterinarias	Médico Veterinario Zootecnista
Tijuana	Facultad de Artes	Licenciado en Artes Plásticas Licenciado en Teatro
	Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología	Licenciado en Diseño Gráfico Licenciado en Diseño Industrial
	Facultad de Ciencias de la Ingeniería, Administrativas y Sociales	Ingeniero en Mecatrónica Ingeniero Industrial

Campus	Escuela, Facultad o Instituto	Programa educativo
Tijuana	Facultad de Ciencias de la Salud	Cirujano Dentista Licenciado en Psicología Médico
	Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería	Ingeniero en Computación Ingeniero en Electrónica Ingeniero Industrial Ingeniero Químico Ingeniero Farmacobiólogo Químico Industrial
	Facultad de Contaduría y Administración	Licenciado en Administración de Empresas Licenciado en Contaduría Licenciado en Informática Licenciado en Negocios Internacionales
	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	Licenciado en Asesoría Psicopedagógica Licenciado en Ciencias de la Comunicación Licenciado en Docencia de la Lengua y Literatura Licenciado en Filosofía Licenciado en Historia Licenciado en Lengua y Literatura de Hispanoamérica Licenciado en Sociología
	Facultad de Idiomas	Licenciado en Enseñanza de Lenguas Licenciado en Traducción
	Facultad de Medicina y Psicología	Licenciado en Psicología Médico
	Facultad de Odontología	Cirujano Dentista
	Facultad de Turismo y Mercadotecnia	Licenciado en Gestión Turística Licenciado en Mercadotecnia

Nota. Adaptado de UABC (2020).

Sin duda, los indicadores que presenta la UABC en la actualidad son para destacar el papel que juega la institución en el Estado de Baja California. En lo referente a programas educativos de calidad del nivel de licenciatura, cabe señalar que en el primer semestre del año 2021 se tenía en Baja California un total de 204, de los cuales 28 contaban con reconocimiento de calidad Nivel 1 por parte de los CIEES y 176 con acreditación otorgada por parte de un organismo con aval del COPAES (CIEES, 2021a, COPAES, 2021c). De dicha cifra, el 64.21% es

correspondiente a programas educativos ofertados en la UABC, lo que la convierte en una institución líder en materia de aseguramiento de la calidad en el Estado de Baja California.

En cuanto a los indicadores de matrícula estudiantil, cabe señalar que, para el ciclo escolar 2019-2020, de los 121 342 estudiantes que cursaban el nivel de licenciatura en Baja California, 63 728 lo hacían en la UABC (Secretaría de Educación/Gobierno de Baja California, 2020). Dicha cifra equivale a garantizar que, en la actualidad, el 52.51% de la matrícula estudiantil de la entidad es atendida dentro de un programa educativo de calidad reconocida.

Todo lo anterior ha traído múltiples beneficios a la UABC, tales como: (a) contar con el reconocimiento público de la sociedad, el cual ha sido otorgado por la SEP y otras instituciones a raíz del compromiso que demuestra la institución con la mejora continua de su desempeño (Serna & Ocegueda, 2020; UABC, 2020); (b) contar con procesos de titulación automática para aquellos que egresan de un programa educativo de calidad (Parra & Martínez, 2019), lo cual se encuentra establecido dentro del *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California* (UABC, 2021a); (c) elevar los índices de competitividad, ya que permite diagnosticar las fortalezas y áreas de oportunidad propias de los programas educativos (Jiménez & Ponce, 2020; Zúñiga & Franco, 2019); (d) permitir que sus egresados laboren en otro país o estudien un posgrado en una institución del extranjero (Ferreiro et al., 2020); (e) establecer lazos de cooperación con otras instituciones extranjeras y nacionales, con el fin de promover el intercambio de sus estudiantes y académicos (Parra & Martínez, 2019), solo por mencionar algunos beneficios.

De igual forma, así como se han mencionado los beneficios de los procesos de acreditación en la UABC, también hay que señalar aspectos negativos que ha traído el ejercicio de evaluación externa por parte de un organismo evaluador.

Según Gutiérrez y Jiménez (2019), la UABC no conceptualiza de manera clara el término de calidad educativa en su discurso institucional, lo cual puede repercutir en la falta de identidad respecto al ideal de calidad de la propia universidad. Lo anterior en cierta forma obedece a que el concepto de calidad educativa es un término polisémico que tiene diferentes interpretaciones (Gutiérrez & Jiménez, 2019; Martínez et al., 2020).

Por su parte, según Martínez et al. (2020), en la actualidad tanto los sistemas como las instituciones educativas basan su concepto de calidad en acciones relacionadas con la obtención de resultados satisfactorios por parte de sus estudiantes en pruebas estandarizadas, así como en la obtención de reconocimientos públicos de su calidad a través de la evaluación y acreditación de programas educativos. En cierta forma, esto obedece a las influencias que han venido ejerciendo organismos internacionales como la OCDE, el BM y la UNESCO, por mencionar algunas agencias, que han hecho recomendación sobre cómo deben operar los sistemas e instituciones educativas en aras de mejorar su calidad educativa (Hernández, 2006; Herrera, 2017; Martínez et al., 2020; Medina, 2011; Plá, 2019). En este sentido, Gutiérrez y Jiménez (2019) sugirieron que la UABC no debe dejar de lado las recomendaciones de los organismos internacionales y, al seguir estas, no debe perder la perspectiva particular de la institución en cuanto a calidad educativa.

Otro problema que afronta la UABC en sus procesos de acreditación es el que señalan Jiménez y Ponce (2020), autores que identificaron que los marcos de evaluación de los organismos acreditadores no muestran un marco conceptual de su quehacer, debido a que no existe una argumentación de las actividades de evaluación de los programas educativos desde los modelos de la evaluación educativa con mayor representatividad. Esto, en cierta forma, obedece a que los modelos de evaluación y acreditación de programas educativos han venido adoptando elementos que son propios de la gestión empresarial (Buendía, 2011; Rangel, 2010), los cuales repercuten en la estandarización del funcionamiento de las instituciones educativas y limitan la autonomía universitaria (Lombana & Zapata, 2017), a causa de la regulación del quehacer educativo por un ente evaluador externo (Jiménez & Ponce, 2020).

Considerando el presente contexto, se vuelve importante realizar diversos estudios que permitan analizar los beneficios y perjuicios que ha traído el ejercicio de evaluación y acreditación de la calidad de los programas educativos en la comunidad educativa de la UABC, por lo que la presente investigación toma en cuenta la percepción del profesorado, el cual es considerado como un actor que juega un papel de suma importancia dentro de estos procesos que tienen gran relevancia en el accionar de las instituciones educativas de nuestros tiempos.

Capítulo 5

Metodología de la investigación

En esta investigación se buscó analizar la percepción que tienen los profesores de la UABC en torno a los beneficios y perjuicios que han traído consigo los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Se llevó a cabo una investigación cualitativa, la cual tiene como finalidad describir, interpretar y reconstruir la actividad humana, por lo que toma en cuenta las vivencias, percepciones, emociones y sentimientos de las personas (Balcázar et al., 2013). Para esto, se desarrolló un estudio de casos. Según Arias (2012), un caso puede ser una institución que represente una unidad relativamente pequeña, pero su estudio debe buscar la máxima profundidad de este. Por su parte, Toledo (2020) señala que este método de estudio conlleva a la generación de conocimiento que permite el fortalecimiento y desarrollo de teorías existentes, así como el surgimiento de nuevos paradigmas científicos, ya que lleva a cabo un proceso crítico-reflexivo que predomina en todo ejercicio investigativo.

Participantes

Para la selección de los participantes del estudio, se implementó el muestreo por conveniencia, el cual es entendido como la selección de casos disponibles a los cuales se tiene acceso (Hernández et al., 2010). En este sentido, en un primer momento se escribió un correo electrónico a los directores de las distintas unidades académicas de la UABC en sus tres campus: Ensenada, Mexicali y Tijuana, en donde se les explicó el trabajo de investigación que se estaba desarrollando, y se les solicitó el nombre y correo electrónico de los profesores que en su unidad académica tuvieran —al momento del desarrollo de la investigación— la responsabilidad de los procesos de evaluación y acreditación de sus programas educativos. Con la información proporcionada por los directores, se procedió a invitar a dichos profesores a participar en el estudio. La tabla 11 muestra los datos de identificación de los informantes que accedieron a participar en la in-

vestigación. Cabe señalar que los profesores participantes lo hicieron de manera voluntaria y el proceso de recolección de información en la investigación fue de agosto a diciembre de 2020.

Tabla 11
Datos de identificación de los profesores participantes en el estudio

Informante clave	Sexo	Edad	Nivel de formación	Campus	Antigüedad (años)	Tipo de contrato
Docente 1	Hombre	48	Maestría	Mexicali	20	TA
Docente 2	Hombre	35	Doctorado	Ensenada	5	PTC
Docente 3	Hombre	42	Doctorado	Ensenada	4	PTC
Docente 4	Hombre	40	Doctorado	Ensenada	9	PTC
Docente 5	Hombre	33	Doctorado	Ensenada	10	PTC
Docente 6	Hombre	45	Doctorado	Mexicali	10	PTC
Docente 7	Hombre	33	Maestría	Tijuana	8	TA
Docente 8	Mujer	44	Maestría	Mexicali	14	PTC
Docente 9	Mujer	42	Maestría	Ensenada	12	PTC
Docente 10	Mujer	56	Licenciatura	Mexicali	32	Analista y PA

Nota. TA = Técnico académico; PTC = Profesor de tiempo completo; PA = Profesor de asignatura.

Técnica de recolección de datos

Con la finalidad de llevar a cabo la recolección de datos, se aplicó la técnica de entrevista a profundidad, la cual permite establecer un diálogo entre el entrevistador y los entrevistados, y de esta forma obtener información precisa sobre una temática determinada (Balcázar et al., 2013). La entrevista fue de tipo semiestructurada, la cual permite al entrevistador establecer un guion de temas o preguntas que faciliten la realización y desarrollo de esta, así como introducir nuevas preguntas, con la finalidad de obtener información sustantiva (Hernández et al., 2010).

Referente a la guía de preguntas, estas tenían como finalidad analizar la percepción que tienen los profesores de la UABC en torno a los procesos de acreditación de la calidad que la institución lleva a cabo. La guía se constituyó

por cuatro categorías que son: (1) pertinencia de la acreditación; (2) procesos de acreditación; (3) cultura de calidad universitaria; y (4) problemas de la acreditación de la calidad. En conjunto, dichas categorías concentraron 14 preguntas orientadoras; algunas de las que se implementaron fueron: ¿qué cambios en los procesos formativos han traído los procesos de acreditación? ¿qué mejoras ha traído la acreditación de la calidad en el servicio institucional? ¿cómo se encuentra organizada la institución para llevar a cabo los procesos de acreditación de la calidad? ¿cuál es la participación que tienen los diversos actores educativos (directivos, profesores, personal administrativo y de servicios y estudiantes, entre otros) en los procesos de acreditación de la calidad? ¿en qué medida considera que existe un liderazgo que promueva la cultura de calidad en la institución? ¿en qué sentido se lleva a cabo el trabajo colaborativo como parte de la cultura de calidad en la institución? ¿cuáles son los retos presentes en la institución ante los procesos de acreditación de la calidad?, solo por mencionar algunas.

Es importante señalar que previo a la aplicación de las entrevistas con los profesores participantes, la guía de preguntas fue revisada por dos profesores-investigadores de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, quienes emitieron sus recomendaciones de mejora.

Procedimiento

Para el trabajo de recolección de información, se invitó a una entrevista por correo electrónico a los profesores de la UABC que accedieron a participar en el estudio, la cual se realizó por medio de la plataforma de *Google Meet*. A los participantes se les explicó el objetivo de la investigación, el número promedio de preguntas y la duración aproximada de la entrevista. Al momento del diálogo entre entrevistado y entrevistador, se pidió autorización a los participantes para poder grabar la entrevista, comentándoles que esta tendría carácter confidencial y anónima, y que su utilización sería solamente con fines académicos. Una vez que concluyeron las entrevistas, se realizó la transcripción de estas, así como el análisis de contenido.

Capítulo 6

Resultados de la investigación

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos del proceso de recolección de información, la cual fue analizada desde las categorías propuestas: (1) pertinencia de la acreditación; (2) procesos de acreditación; (3) cultura de calidad universitaria; y (4) problemas de la acreditación de la calidad, de las que derivaron sus respectivas preguntas orientadoras.

Pertinencia de la acreditación

Concluida la etapa de recolección de información, se percibe en un primer momento que entre los profesores entrevistados los procesos de acreditación han sido pertinentes y han generado cambios sustantivos en los procesos formativos que brinda la institución, ya que la comunidad universitaria considera las observaciones que llegan a emitir organismos externos a la propia universidad luego de un proceso de evaluación de la calidad, permitiendo llevar a cabo un ejercicio de reflexión sobre el quehacer institucional que conlleva a comparar a la UABC con otras instituciones en el plano nacional e internacional, lo cual influye para que se ofrezcan planes y programas de estudio actualizados y acordes con las exigencias del mercado laboral. Aunado a lo anterior, cabe señalar que los actuales procesos curriculares que se realizan en la institución consideran los indicadores propuestos en las metodologías de evaluación de los CIEES y del COPAES (Serna & Castro, 2018).

Por otra parte, algunos profesores señalaron que, gracias a la oferta de programas educativos de calidad, en la actualidad los estudiantes de la UABC pueden titularse de manera automática si cursan y aprueban sus estudios en un programa educativo que cuenta con un reconocimiento de calidad. Cabe señalar que lo anterior se encuentra establecido dentro del *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California* (UABC, 2021a) y, sin duda, permite elevar los indicadores de egreso y titulación en la institución. Las percepciones del profesorado se pueden observar en la tabla 12.

En cuanto a las expresiones negativas, dos profesores llegaron a cuestionar el cambio en los procesos formativos a causa del ejercicio de acreditación de la calidad. Uno de ellos comentó la falta de estudios que permitan realmente medir dichos cambios, mientras que otro señaló que, si bien se han realizado esfuerzos por generar cambios en los procesos formativos, estos no se han llevado a cabo dentro de la institución a raíz de la falta de integración de todos los miembros de la comunidad universitaria en la generación de estos.

Tabla 12
Percepciones sobre los cambios en los procesos formativos

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>En cuanto al impacto en los procesos de formación, creo que no se ha hecho un estudio realmente de cuáles son los impactos.</i>
Docente 2	<i>Yo creo que tiene un impacto positivo porque la acreditación nos hace replantearnos todos los aspectos de la vida académica, y en particular de la docencia.</i>
Docente 3	<i>Creo que ha sido positivo el cambio en los procesos formativos, en el sentido de que te hace más equiparable tanto a nivel nacional o internacional.</i>
Docente 4	<i>Yo creo que tener un punto de vista de colegas a fines a nuestra área, pero que sean de otras instituciones, siempre es muy enriquecedor para que el propio programa educativo o la propia facultad o universidad siga creciendo significativamente.</i>
Docente 6	<i>La acreditación ha traído que los procesos formativos sean más acordes al mercado y a la realidad laboral.</i>
Docente 7	<i>Muchos [cambios], en diferentes procesos, en la atención a alumnos, en el perfil de los profesores que tienen que dar clases, en mejoras a la infraestructura, en procesos de administración.</i>
Docente 8	<i>Para los estudiantes se les ha permitido obtener la titulación automática por programa educativo de buena calidad.</i>
Docente 9	<i>Las observaciones de los organismos acreditadores son tomadas en cuenta tanto en lo general, en cada uno de los planes de estudio, así como en lo particular, en cada uno de los programas de unidad de aprendizaje [cartas descriptivas].</i>
Docente 10	<i>Sinceramente no ha habido grandes cambios en los procesos formativos de la facultad a partir de las acreditaciones, sí se han hecho esfuerzos, pero la gente no se integra al trabajo en equipo.</i>

Respecto a las percepciones sobre los servicios institucionales que brinda la UABC, los profesores entrevistados comentan que estos han tenido una mejora significativa gracias a los procesos de acreditación. Señalan que a causa de estos se han facilitado las labores de gestión y mejoramiento de programas y servicios, tales como los bibliotecarios, los laboratorios de cómputo, las asesorías académicas, la atención psicopedagógica y las tutorías que se ofrecen a los estudiantes, entre otros.

Por otra parte, los profesores comentan que hay cuestiones a mejorar que no dependen directamente de las labores que se realizan al interior de las unidades académicas adscritas a la UABC, pero con base en las recomendaciones emitidas por los organismos acreditadores se han venido gestionando servicios institucionales ante las autoridades competentes de la UABC, tales como lo son los de tipo médico (tabla 13).

Tabla 13
Percepciones sobre la mejora de los servicios institucionales

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>Sí, definitivamente sí, por ejemplo, las acreditaciones nos exigieron que hubiera un programa de asesorías académicas en donde se apoyara a los estudiantes con bajo rendimiento académico por profesores o estudiantes. Antes no había en la escuela, ese es un beneficio precisamente, un cambio que se nota.</i>
Docente 2	<i>Bueno, yo creo que sí tiene una influencia positiva [la acreditación sobre la mejora de los servicios institucionales], cuando el organismo acreditador nos hace señalamientos hay cosas que podemos gestionar a nivel facultad y hay cosas que no tenemos todo el control y hay que canalizar a las instalaciones correspondientes más allá de nuestra facultad. Por ejemplo, contar con servicios médicos para los estudiantes o el buscar brindar mejor las tutorías a los alumnos, por así decirlo.</i>
Docente 3	<i>Creo que sí han mejorado los servicios institucionales, porque ha permitido estandarizar los procesos.</i>
Docente 4	<i>Si ha mejorado el servicio dentro de lo que se puede realizar en lo que compete la cuestión académica. Las observaciones que hace el comité acreditador que se pueden resolver dentro de la propia unidad académica son muy buenas y ayudan mucho a mejorar la calidad educativa.</i>
Docente 5	<i>Realmente hay mejora en todas las áreas. Con la acreditación, los servicios institucionales que ofrece la facultad casi siempre impactan de manera favorable en la atención de alumnos, lo que es tutorías, lo que es asesorías académicas, lo que es el área psicopedagógica.</i>

Participante	Textos originales
Docente 6	<i>Toda acreditación te tiene que llevar a la mejora de procesos. Los procesos de acreditación, aparte de ejercer control, son procesos de mejora continua en las diferentes áreas, tanto pedagógicas como administrativas.</i>
Docente 7	<i>Ha habido modificaciones y algunas estrategias que debemos realizar en estos 10 años que llevamos acreditados. Han mejorado muchísimo los laboratorios de cómputo, laboratorios de investigación, procesos de tutorías, asesorías académicas y las diferentes estrategias en la atención a los alumnos.</i>
Docente 9	<i>Definitivamente ha mejorado la calidad educativa, se han actualizado PUAS* [cartas descriptivas]; y debido a las recomendaciones del organismo acreditador, se han completado algunos procesos que nos hacían falta, como el seguimiento de egresados que era nuestro talón de Aquiles.</i>
Docente 10	<i>Sí, sí ha influido en la mejora del servicio institucional. Hay algunas cosas que a lo mejor no lo vemos que tienen que ver con la mejora de la formación social del alumno. Otros aspectos tienen que ver en el sentido de la habilitación y la mejora de espacios para poder impactar en la formación de los alumnos, como la mejora de los servicios de biblioteca.</i>

Nota. *PUA = Programa de unidad de aprendizaje.

Concerniente a la mejora de la vinculación institucional, el profesorado en su mayoría comenta que con la acreditación se ha mejorado la vinculación de la UABC con otras instituciones del nivel superior nacionales e internacionales, y de esta forma se han impulsado acciones de movilidad estudiantil y académica y doble titulación en algunos programas educativos. Asimismo, con la acreditación se ha incrementado la vinculación institucional con otros sectores de la sociedad, como las organizaciones empresariales, con el fin de establecer programas de prácticas profesionales para que los estudiantes puedan poner en práctica sus conocimientos adquiridos a lo largo de su trayecto formativo (tabla 14).

Si bien, en lo general, hay una percepción positiva de la mejora de la vinculación de la UABC con otras instituciones, hay profesores que señalan no estar tan seguros de que los procesos de acreditación han mejorado la vinculación institucional. Al respecto, una de las profesoras entrevistadas comenta que las acciones de vinculación pudieron llegarse a implementar previamente por parte de la institución con el fin de cumplir con ciertos indicadores, siendo uno de ellos la acreditación de programas educativos.

Tabla 14

Percepciones sobre la mejora de la vinculación institucional

Participante	Textos originales
Docente 2	<i>No hay tanta vinculación como yo lo entiendo, pero sí tenemos esa presión y eso nos hace buscarle y no dormirnos en nuestros laureles</i>
Docente 3	<i>Creo que sí, sobre todo para la cuestión de los intercambios.</i>
Docente 4	<i>Nos ha servido para que tengamos mayor vinculación, tanto con otras instituciones de educación superior como con el sector productivo, que al final de cuentas es donde van a ir a parar nuestros egresados.</i>
Docente 6	<i>En teoría, se supone que sí tiene que haber una mejora en esos procesos de vinculación, ya en la práctica depende de muchas situaciones, tal como si esa vinculación se está dando de manera adecuada, si hay los recursos adecuados, si hay los procesos adecuados. Pero, esos ya son procesos de operación.</i>
Docente 7	<i>Sí, de hecho, hemos firmado diferentes convenios con algunas instituciones locales, nacionales y extranjeras para promover la internacionalización, la doble titulación, la realización de servicio social y prácticas profesionales.</i>
Docente 8	<i>La vinculación con otras instituciones educativas de educación superior se da mucho más en el área de investigación, así como cuando se está trabajando en la modificación o actualización de un plan de estudios.</i>
Docente 9	<i>Sí, con la acreditación hemos tenido más acercamiento con otras universidades del extranjero y nacionales. Nuestros estudiantes han hecho visitas o estancias cortas.</i>
Docente 10	<i>Sí ha habido un crecimiento en los procesos de vinculación, pero no sé si sea a causa de la acreditación, o sean gestiones previas de la institución para cumplir con ciertos indicadores. Hay aspectos por mejorar; ejemplo, hay movilidad estudiantil que ha crecido en los últimos años a nivel nacional, pero muy poco a nivel internacional.</i>

Respecto a la percepción de los profesores sobre el aumento de la productividad científica a raíz de los procesos de acreditación de los programas educativos, la mayoría refiere que estos han influido en cuanto al incremento de presentación de ponencias en eventos académicos, la publicación de libros y artículos en revistas científicas, así como el involucramiento de alumnos en proyectos de investigación que, en ocasiones, sirven como base para la elaboración de tesis por parte de los estudiantes (esto no siempre sucede así, ya que gran parte de estudiantes se logra titular de manera automática por cursar un programa educativo con reconocimiento de calidad); sin embargo, en las respuestas brindadas por el profesorado, se puede percibir que dicho aumento va ligado a cumplir

con indicadores de tipo cuantitativo, establecidos por un organismo evaluador que poco o nulo impacto llega a tener en la formación de los estudiantes o en la retroalimentación de los planes y programas de estudio (tabla 15).

Con el propósito de cumplir con los criterios de calidad establecidos por un organismo acreditador, una profesora comenta que, en cierta forma, las políticas institucionales de la propia UABC se han venido modificando. Lo comentado por los informantes, lo podemos ver reflejado en el aumento tanto de profesores contratados con el grado de doctorado como de profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). En la actualidad, de acuerdo con el informe 2020 de la UABC, el 70% de los profesores de tiempo completo cuenta con doctorado y el 44% es miembro del SNI (UABC, 2020).

Tabla 15
Percepciones sobre el aumento de la productividad científica

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>Sí, la productividad ha aumentado, los mismos organismos acreditadores piden ciertos parámetros en líneas de producción y generación de conocimiento. Te piden la formación de cuerpos académicos, te piden publicaciones, te piden asistencia a conferencias; es decir, hay una exigencia para el profesor de tiempo completo, los cuales se ven forzados y algunas veces incentivados a producir más.</i>
Docente 2	<i>En ponencias, libros, por ejemplo, las acreditaciones nos toman generalmente como algo positivo en nuestra facultad.</i>
Docente 3	<i>En la generación de tesis no. Con la acreditación ahora la titulación es automática y entonces sí hemos tenido una disminución en el número de tesis realizadas. Entonces, pues, es un reto a fin de cuentas para la planta académica de buscar como incentivar a los alumnos para que, a pesar de que tienen la opción de obtener su título de manera automática, que ellos vean que realmente es importante hacer un trabajo de tesis.</i>
Docente 4	<i>De una manera directa e indirecta si vienen a beneficiar el proceso de la acreditación, porque es algo que nos pide el organismo acreditador.</i>
Docente 5	<i>En la parte de la investigación evalúan [los organismos externos] si se está investigando, si se está generando tesis, si los profesores de tiempo completo están en un cuerpo académico, si tienes profes con el SNI, toda esa parte se evalúa.</i>
Docente 6	<i>Depende de lo que llamemos producción científica. Si se puede y produce, porque a final de cuentas la acreditación implica esa obligación. Aquí lo importante no es solo producir. De qué sirve que yo investigue o que produzca cierta cantidad de productos si no impactan en la formación de mis educandos, ni en los planes y programas de estudio. Es ahí donde cuestiono estos procesos.</i>

Participante	Textos originales
Docente 7	<i>Nosotros siempre hemos salido bien en la carpeta de investigación, pero sí ha aumentado debido a que nos solicitan más PTC con grado de doctor y habilitados en la investigación. Esto nos ha llevado a seguir creciendo debido a que la acreditación solicita que aumentemos en esos puntos.</i>
Docente 8	<i>Creo yo que influye muy poco la acreditación de la licenciatura para que los maestros produzcan. Creo que es mucho más motivante o influye el SNI, para fomentar esa parte de productividad científica de los profesores.</i>
Docente 9	<i>En el caso de la observación de las acreditaciones, es el aumento de la productividad, pero con el involucramiento de estudiantes de licenciatura, que ese es el plus que da la acreditación.</i>
Docente 10	<i>No es tanto la acreditación, si no la política de contratación y que los profesores contratados ya traen experiencia en investigación y buscan de una u otra manera incorporarse o seguir líneas de investigación que ya traen, o que se pueden vincular con otras instituciones de investigación o unidades de investigación nacionales o internacionales.</i>

De forma general, se puede percibir entre el profesorado de la UABC que los procesos de acreditación han sido pertinentes en cuanto a la generación del cambio a nivel institucional, ya que se han mejorado e implementado nuevos procesos administrativos; sin embargo, los profesores consideran que dichos cambios no han impactado en el interior de cada unidad académica de la UABC (tabla 16).

Por otra parte, se puede percibir que la percepción que tienen los profesores sobre la generación del cambio institucional está enfocada en la estandarización de procesos institucionales, así como al cumplimiento de los indicadores que estipulan los propios organismos acreditadores con la finalidad de siempre tener el 100% de los programas educativos de licenciatura de calidad y, de esta manera, brindar garantías del quehacer institucional a la sociedad. Esto en cierta forma tiene que ver con que no se perciba un cambio significativo al interior de las unidades académicas de la UABC, ya que en esencia los procesos de acreditación de la calidad son vistos como funciones administrativas que hay que cumplir por parte de la comunidad universitaria (Buendía, 2011; Rangel, 2010).

Tabla 16

Percepciones sobre la pertinencia del cambio institucional

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>Me toca ver que, tanto profesores como alumnos, se esfuerzan por mostrar y hacer lo mejor con sus unidades académicas, veo que sí se hacen ajustes, cambios para la mejora. En cuanto a la institución, no veo todavía un impacto.</i>
Docente 2	<i>Ha sido pertinente en el cambio institucional de las funciones que se han realizado en la universidad, tales como los procesos de enseñanza aprendizaje, de contratar profesores con perfil idóneo y la mejora de los servicios.</i>
Docente 3	<i>Creo que sí ha ayudado, porque a fin de cuentas ahora con la globalización pues la manera de incidir es a través de las acreditaciones, a través de la estandarización de productos. En este caso, el plan curricular de las carreras.</i>
Docente 6	<i>Toda acreditación te va a implicar cambios, en todos los niveles y en todos los ámbitos.</i>
Docente 7	<i>Ha sido pertinente la acreditación en cuestión de los cambios que ha habido. Hablo de mi facultad, desde que nos entregaron las observaciones nosotros empezamos a trabajar, hicimos un plan a cuatro años para tener la mayoría de los puntos a cumplir.</i>
Docente 8	<i>Yo creo que sí, cualquier proceso que impulse la mejora continua dentro de los programas educativos, definitivamente aporta.</i>
Docente 10	<i>Significativamente no, se han estado cambiando procesos, pero la facultad no tanto, no ha sido así, que a partir de la acreditación haya tenido un cambio radical o se haya visto el mejoramiento en algo de impacto.</i>

Procesos de acreditación

Para llevar a cabo los procesos de acreditación en la UABC, de acuerdo con los resultados de las entrevistas efectuadas, dentro de la universidad se cuenta con una organización bien definida desde la propia estructura institucional. Algunos profesores entrevistados comentaron que es la Coordinación General de Formación Profesional la instancia que está al pendiente de la vigencia, seguimiento y acompañamiento de los procesos de acreditación de los programas educativos de la UABC.

Respecto a la organización al interior de las unidades académicas, algunos entrevistados comentan que, por lo general, hay una persona o profesor que es designado para liderar los procesos de acreditación, quien conforma un equipo de trabajo compuesto por otros profesores pertenecientes al programa educativo

que busca su acreditación o reconocimiento de calidad, los cuales llevan a cabo la labor de responder al instrumento de evaluación propuesto por el organismo acreditador y gestionar las evidencias solicitadas ante las instancias correspondientes (tabla 17).

Lo que se puede apreciar en las respuestas brindadas por el profesorado, es lo que señalaron autores como Buendía (2011) y Rangel (2010), los cuales comentaron que con los procesos de acreditación se llevó a cabo el incremento del aparato burocrático de las universidades con el fin de dar cumplimiento cabal a lo estipulado en los marcos de evaluación de los organismos evaluadores externos. En este sentido, un profesor comentó que en la propia UABC hubo una especie de reingeniería, la cual permitió activar o reactivar el área de apoyo institucional para afrontar dichos procesos. En efecto, cabe recordar la reforma institucional que se llevó a cabo en el periodo rectoral 2003-2006 del Dr. Alejandro Mungaray Lagarda, con el propósito de promover el cambio organizacional en busca de adecuar la oferta educativa de la universidad a los retos y demandas que comenzaba a exigir la sociedad en pleno siglo XXI (Moctezuma et al., 2013; Mungaray, 2004).

Tabla 17
Percepciones sobre la organización institucional

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>Estamos partiendo desde arriba, nosotros llevamos un programa educativo, se nos está vigilando a nivel Institucional con respecto a los tiempos de inicio y término de la vigencia de acreditación. La instancia encargada es la Coordinación General de Formación Profesional, que es de donde nosotros recibimos mensajes que nos insta a continuar con los planes de seguimiento académico para la acreditación, ofreciéndonos el apoyo que necesitamos.</i>
Docente 2	<i>A nivel de facultad se nombra a un responsable de acreditación por cada programa educativo. ¿Qué hace el responsable de acreditación por programa educativo?, es el encargado de generar un plan para atender las observaciones en el plazo que se tiene, y en conjunto con su academia, con los profesores que integran a ese programa educativo, se dividen las labores y empiezan a ver cómo le van a hacer para responder a tal o cual observación. Por su parte, la Coordinación General de Formación Profesional tiene que dar el visto bueno.</i>

Participante	Textos originales
Docente 4	<i>Para empezar, tenemos 100% el apoyo de las coordinaciones o de los departamentos de la vicerrectoría. Una vez que nosotros tenemos esa certeza del proceso de acreditación, nosotros en conjunto con la coordinación correspondiente, en este caso la Coordinación General de Formación Profesional, trabajamos de la mano, tanto coordinador de programa educativo, subdirección y dirección, a parte del comité que se forma para llevar a cabo el proceso de acreditación, con los analistas correspondientes que asigna la coordinación citada.</i>
Docente 5	<i>Hubo una reingeniería en la misma UABC donde se dieron cuenta de que ciertas áreas que están estipuladas que apoyaran en el proceso a las facultades no estaban haciendo su trabajo. Entonces, se creó esa área o se volvió a activar esa área que ya existía, en la cual se apoya a la facultad.</i>
Docente 10	<i>Cada unidad académica tiene un nivel de observación por parte de la Coordinación de Formación Profesional, donde está un área para el seguimiento de acreditación de los programas educativos de toda la universidad, y ellos nos dicen: “ey, ya te vas a acreditar”, “ey, tienes estas observaciones o no has hecho esto”. Esto no ha sido muy puntual, se involucran cuando ya estamos, pero bueno, esa es una parte que sí hay una unidad de seguimiento a nivel institucional. Dentro de la unidad académica, la organización consiste en que se designa un coordinador para la acreditación o para hacer la autoevaluación del programa educativo, el coordinador a su vez designa equipos de trabajo o de colaboración para cumplir o autoevaluar los elementos o los indicadores que nos está marcando la guía que el organismo acreditador señala.</i>

Referente a la participación de los profesores de tiempo completo en los procesos de acreditación, cabe señalar que esta misma es medular y hasta cierto punto obligatoria, ya que según los propios entrevistados, son estos actores educativos los que mayor participación tienen a través de conformar equipos de trabajo, contestar los instrumentos de evaluación, recabar las evidencias que solicitan los organismos acreditadores y establecer estrategias para promover la mejora continua de los programas educativos; sin embargo, una de las entrevistadas comenta que en ocasiones la participación del profesorado no llega a ser equitativa, cargando el trabajo a ciertas personas (tabla 18).

Lo anterior ya había sido comentado por Martínez et al. (2017), quienes señalaron que, dentro de los procesos de acreditación de la calidad, no toda la comunidad educativa se involucra en los ejercicios de evaluación de la calidad de los programas educativos, recayendo el trabajo en ciertas personas o áreas que se crean dentro de las IES para tal actividad.

Tabla 18
Percepciones sobre la participación de los profesores

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>Siempre se les solicita la participación en la complementación de la información requerida en la acreditación.</i>
Docente 2	<i>El profesor, pues ¿qué hacen?, simplemente se dividen la tarea.</i>
Docente 4	<i>Cuando se conforma este comité [de acreditación], a cada uno nos tocan ciertos indicadores para poder llevar a cabo esta tarea que es exhaustiva. Cuidamos todos los probatorios y todos los documentos que se nos requiere para este proceso de acreditación.</i>
Docente 5	<i>Los profesores se tienen que involucrar en el sentido de saber qué está pasando, qué documento vamos a entregar, porque se les va a preguntar a ellos; o sea, una evaluadora puede salirse de la oficina, agarrar a un profesor que va caminando y preguntarle sobre el proceso de acreditación.</i>
Docente 6	<i>Los docentes, sobre todo los que son de tiempo completo, están obligados a participar en el proceso conjuntamente con maestros de asignatura que quieran de manera opcional participar.</i>
Docente 8	<i>El trabajo de los maestros es muy importante para reflexionar sobre los puntos de la evaluación, así como para establecer estrategias sobre algunos planes de mejora.</i>
Docente 9	<i>Todos los maestros son invitados, todos son recibidos para participar y tenemos participación de maestros de asignatura inclusive, aparte de técnicos académicos y de tiempo completo que estamos obligados a participar en ello.</i>
Docente 10	<i>Pues no participan como quisiéramos en realidad. Creo que muchos actores, muchos, o una gran mayoría de los actores de la facultad no entienden el proceso de acreditación ni el impacto que tiene. Entonces, las participaciones son desiguales, se recarga más hacía unos y luego hacía otros.</i>

En cuanto al papel de los directivos en los procesos de acreditación, y desde la percepción de los profesores entrevistados, la participación de dichos actores no se liga al trabajo de elaboración de la autoevaluación de los programas educativos (salvo en la opinión de un profesor que comenta que el director y subdirector elaboran una categoría del instrumento de evaluación del organismo acreditador), pero se enfoca a gestionar los recursos y capacitaciones que se brindan al equipo de trabajo, delegar funciones, supervisar la realización del trabajo de autoevaluación y ser el enlace principal de comunicación con las autoridades universitarias encargadas de supervisar los procesos de acreditación en la institución, así como con los propios organismos externos (tabla 19).

Salvo la opinión de una de las profesoras entrevistadas, y en concordancia con Martínez et al. (2017), pareciera que los directivos de las instituciones educativas se desentienden del proceso de acreditación o delegan las actividades de un ejercicio que requiere la participación e involucramiento de toda la comunidad universitaria.

Tabla 19
Percepciones sobre la participación de los directivos

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>Pocas veces, la verdad lo veo adecuado, porque en este caso se le da esta responsabilidad a un comité de trabajo, y el comité de trabajo al interior nos organizamos para poder recabar la información.</i>
Docente 2	<i>El director dice: “maestros es importante que ustedes atiendan las observaciones”. El director es el que, por ejemplo, le da seguimiento para ver quién va a ser el responsable de la acreditación.</i>
Docente 4	<i>El comité de trabajo conformado por profesores elabora un documento de autoevaluación; este pasa a subdirección, de subdirección a dirección y de dirección ya se encarga de enviarlo a las coordinaciones correspondientes.</i>
Docente 5	<i>Normalmente el director hace el primer contacto con el comité de trabajo y dice: “¿sabes qué?, estas son las fechas que vamos a programar para entregar avances, entregar evidencia y demás”; a partir de ahí, el subdirector comisiona ya a los encargados de las categorías, donde se les dice qué van a hacer, cómo lo van a hacer y demás.</i>
Docente 6	<i>El aparato directivo es meramente un aparato mediador entre los que realmente hacemos la acreditación y el órgano acreditador, ellos son los que hacen todos los procesos de carácter administrativo, solicitudes, entregas, etc.</i>
Docente 7	<i>El directivo lógicamente los recibe [al momento de la visita in situ], y desde que los recibe él, da una amplia explicación de la acreditación pasada; y durante la acreditación que estamos llevando a cabo, menciona qué es lo que se ha cumplido.</i>
Docente 8	<i>En el caso del director, él apoya desde localizar los recursos para la capacitación como para la acreditación.</i>
Docente 9	<i>Al director por supuesto que le toca un apartado de los documentos de acreditación, le toca lo de administración y recursos. Tanto director como subdirectora son responsables de estos apartados.</i>
Docente 10	<i>Uno quisiera que desde la dirección dijeran: “esto es sumamente importante, se va a dar todo el apoyo, se tiene esto”. Uno quisiera que se entendiera primeramente la importancia que tiene la acreditación.</i>

En referencia a la participación del personal administrativo y de servicios, los profesores entrevistados señalaron en su mayoría que estos actores realizan actividades de tipo operativo antes, durante y después de los procesos de acreditación, tales como realizar oficios, sacar copias, limpiar las instalaciones, dar mantenimiento a los equipos requeridos, entre otras (tabla 20). De hecho, hay una profesora que comentó que dicho personal requiere de formación y sensibilización ante los procesos de acreditación de la calidad.

Por otra parte, hay profesores que comentaron que dentro de los instrumentos de evaluación que proveen los organismos acreditadores, se encuentra una categoría específica de administración, la cual es atendida por parte de la persona que funge como administrador de la unidad académica en donde se encuentra el programa educativo en proceso de acreditación.

Tabla 20
Percepciones sobre la participación del personal administrativo y de servicios

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>Proveyendo información requerida.</i>
Docente 2	<i>El personal administrativo saca la chamba de su función, tal como: generar oficios, enviar mensajes a diferentes actores del proceso, etc.</i>
Docente 3	<i>Sí están involucrados sin duda, pues es un equipo toda la unidad académica. Desde tener las instalaciones adecuadas para que todos puedan estar trabajando, hasta la cafetería que puedan tener una alimentación decente para que todos puedan llevar a cabo su labor.</i>
Docente 4	<i>Todos están involucrados, las secretarias son las que realizan las actividades diarias. Tanto la secretaria del director como la del subdirector y la del administrador; el encargado administrativo, en este caso, el jefe de administración de la facultad, pues es el que lleva a cabo todos los procesos administrativos contables desde cuánto presupuesto tenemos en la facultad, con cuánto presupuesto opera el programa educativo, cuántas unidades en este caso, cuántas camionetas o carros tenemos a disposición para cumplir con el número de salidas de campos que decida el programa educativo. Los conserjes, jardineros, etc. están sumamente relacionados también, porque todo esto se evalúa sobre la calidad del área donde se ofrecen programas educativos. Todo el mundo está involucrado.</i>
Docente 5	<i>Nosotros tenemos 10 categorías, la décima es “Administración”, y la encargada de esa categoría es la administradora de la facultad, donde te preguntan aspectos financieros, cómo bajan recursos, cómo se distribuyen esos recursos hacia los profesores, hacia los alumnos. Pues ella como administradora tiene a su cargo la parte de la administración.</i>

Participante	Textos originales
Docente 6	<i>Solo participa el personal administrativo que sea requerido en la solicitud de información específica en el proceso de acreditación.</i>
Docente 7	<i>El personal de servicios y el administrativo sí participa. De hecho, cuando van a la revisión de todas las instalaciones y cuando a los alumnos les preguntan que si las instalaciones están limpias o no están limpias. Ellos participan en todo, y hay una carpeta especialmente administrativa en la cual preguntan si hay manual de mantenimiento, si se le da seguimiento de limpieza a cada una de las áreas, cuáles son esas bitácoras que se tienen que presentar para esa limpieza.</i>
Docente 8	<i>Todos los servicios institucionales, mis respetos para el apoyo que hacen. De hecho, en cualquier organismo te piden infraestructura y servicios.</i>
Docente 10	<i>Sí, sí participan, a duras penas, pero participan; es que hay que entenderlos y hay que capacitarlos y hay que estar constantemente haciendo el proceso de actualización, de capacitación de ellos y retroalimentándolos.</i>

Respecto a la participación de estudiantes en los procesos de acreditación, los profesores entrevistados comentan que estos tienen un papel de suma importancia en aspectos como brindar información sobre la satisfacción del programa educativo que están cursando, así como su percepción sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje, o de la calidad que perciben sobre ciertas áreas o servicios, como pueden ser los de tipo bibliotecario. En ocasiones, estos mismos son involucrados en la realización de actividades de tipo operativas o administrativas propias del proceso de acreditación. De igual forma, hay profesores que señalan que se tienen procesos de sensibilización con la comunidad estudiantil sobre la importancia que tiene la acreditación de los programas educativos. Asimismo, los estudiantes tienen un rol relevante durante la visita de los organismos acreditadores, pues son entrevistados por parte de los pares evaluadores sobre su percepción del programa educativo que están cursando.

En lo concerniente a los egresados, la mayoría de los profesores concuerdan en señalar que su papel en los procesos de acreditación es importante, ya que brindan información sobre su percepción del programa de estudio que cursaron, a través de la realización de estudios de egresados. De igual forma, estos llegan a ser citados para reunirse con los pares evaluadores designados por los organismos acreditadores, con la finalidad de conocer su percepción (tabla 21).

Tabla 21

Percepciones sobre la participación de los padres de familia

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>Participan igual, se hacen mesas de trabajo con ellos [estudiantes y egresados] para entrevistar. Se trata de conocer sus percepciones.</i>
Docente 2	<i>De los estudiantes en las acreditaciones se recoge su opinión [sobre el programa educativo].</i>
Docente 4	<i>En reuniones que tienen con el organismo acreditador de manera privada que está muy bien, ya que es un proceso de evaluación y donde se le va a preguntar al estudiante sobre su manifiesto de cómo se siente estar en esta universidad, en esta facultad y preguntarles cómo ven el funcionamiento del programa educativo.</i>
Docente 5	<i>Los egresados no participan, no hay ninguna participación de egresados de ningún tipo, solo de la información de base de datos que nosotros tenemos, pero pues son base de datos que no ocupamos a los egresados. Los estudiantes sí, los estudiantes si nos preguntan todos los procesos, pues tienen que estar enterados. La evaluación es para ellos mismos, o sea, si no se acredita el campus pues repercute más en los alumnos que en los docentes y en la participación es esa, de informar. Nosotros también tenemos reuniones con jefes de grupo, entonces esos jefes de grupo también informan a sus estudiantes. Los tutores, pues también informan a sus tutorados y demás.</i>
Docente 6	<i>Los egresados, los educandos, en este caso los estudiantes, solamente se requieren en un momento muy puntual que es en la visita, precisamente para poder corroborar ciertas informaciones que requieren los acreditadores.</i>
Docente 7	<i>Los estudiantes también participan en este proceso, por lo tanto, eso también a nosotros nos ha ayudado para darles a conocer todo lo que se está realizando y todos los movimientos que se han hecho para mejorar dentro de los diferentes procesos que ellos tienen que llevar durante su carrera. Los egresados sí participan debido a que hay un apartado dentro de una de las carpetas sobre el seguimiento que les hemos dado.</i>
Docente 8	<i>Fíjate que en la autoevaluación sí participan los estudiantes, definitivamente un punto a evaluar es la trayectoria de los estudiantes como de los egresados, y también participan los empleadores en ese punto, sí participan, pero no desarrollando o escribiendo o reflexionando en la autoevaluación, si no como insumos, respecto a no sé... cómo salieron las encuestas de satisfacción por el servicio de biblioteca. Bajo esa perspectiva, los estudiantes son insumos para hacer tu autoevaluación. En el proceso como tal participan en las visitas, cuando se les piden opiniones del organismo acreditador dentro de su misma guía de visitas, así es como yo veo que participan. Tanto egresados como alumnos participan contestando las encuestas o cualquier instrumento que nos permita conocer su situación.</i>

Participante	Textos originales
Docente 9	<i>Los alumnos han participado en estos procesos sacando copias, pegando estampas; o sea, lo que haga falta. A los egresados se les entrevista, se les invita y acuden a la entrevista con los acreditadores.</i>
Docente 10	<i>Los egresados sí, tenemos y de hecho ya hemos implementado un instrumento para aplicarlo periódicamente a los egresados y ya va incorporado a un área que tiene que ver con el impacto en la acreditación del programa educativo. Por su parte, los alumnos sí participan en el proceso de acreditación por medio de entrevistas que les hace el propio organismo acreditador.</i>

En lo que concierne a los padres de familia, los profesores entrevistados mencionaron en su mayoría que estos no tienen participación alguna en los procesos de acreditación, salvo la opinión de dos profesores, quienes señalaron que dicha participación se da a través de reuniones informativas o por medio de programas denominados “casa abierta”, en los cuales se les hace una invitación para que conozcan la facultad en donde estudian sus hijos (tabla 22).

Tabla 22
Percepciones sobre la participación de los padres de familia

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>Padres de familia y sociedad directamente no.</i>
Docente 2	<i>Los padres de familia no participan tanto.</i>
Docente 3	<i>Hacemos una reunión dentro de la unidad académica con los padres de familia para decirles cómo se trabaja en la facultad, quienes van a estar a cargo de sus hijos, si tienen dudas.</i>
Docente 4	<i>Padres de familia, no. No participan de ningún tipo.</i>
Docente 5	<i>No son requeridos.</i>
Docente 6	<i>Ellos no participan en estos procesos, no se les requiere.</i>
Docente 7	<i>Padres de familia con nosotros sí, porque nos preguntan cuál es la vinculación, o sea, no les hablan a ellos, pero cuál es ese acercamiento de nosotros con los padres de familia. Nosotros lo comprobamos regularmente con la casa abierta que tenemos cada semestre.</i>
Docente 8	<i>Yo no he visto que los consideren como tal.</i>
Docente 9	<i>No sé en que puedan participar los padres de familia.</i>
Docente 10	<i>Tè podría decir que de los padres de familia no hay una participación significativa.</i>

Respecto al involucramiento de la sociedad en general en los procesos de acreditación, de acuerdo con la percepción de algunos profesores, cuando estos llegan a participar es por medio de reuniones que sostienen los pares evaluadores designados por los organismos acreditadores con los empleadores, en donde se intercambian puntos de vista de la calidad de los programas educativos que están en procesos de evaluación y acreditación. De igual forma, uno de los entrevistados comentó que otra forma de participación de la sociedad en general se da a través de la certificación o reconocimiento que pueda brindar un organismo o asociación de profesionistas a un determinado programa educativo o a sus egresados (tabla 23).

Tabla 23
Percepciones sobre la participación de la sociedad en general

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>Padres de familia y sociedad directamente no participan.</i>
Docente 2	<i>Los involucramos de alguna manera a través de los servicios sociales; el comunitario, que tiene la orientación esa de tener algún efecto social; entonces los muchachos van y ofrecen algo a la comunidad en general. En ese sentido, los involucramos un poco.</i>
Docente 4	<i>En reuniones que tiene el organismo con los empleadores y en donde no están profesores ni directivos.</i>
Docente 5	<i>La sociedad no participa directamente.</i>
Docente 6	<i>Solamente participan empleadores al momento de que son entrevistados por los evaluadores asignados por el organismo acreditador. Demás personas no se requieren, ya que estos son procesos internos.</i>
Docente 8	<i>Desde el punto de vista de asociaciones profesionales u otros organismos de certificación específicas de la carrera. Desde ahí veo la aportación de la sociedad en general.</i>
Docente 9	<i>En el caso de la sociedad, es la beneficiada a final de cuentas por tener egresados de calidad, no en la acreditación como tal, pero sí en la acreditación, ya que se hacen entrevistas con empleadores.</i>
Docente 10	<i>Los que de alguna manera ayudan a los procesos de acreditación son los empleadores, esos sí, tienen una participación mínima, pero sí participan, pero la sociedad en general no.</i>

Sin duda, desde el momento de la autoevaluación (que es de las primeras etapas del proceso de acreditación) de los programas educativos se lleva a cabo la reflexión del quehacer universitario (CNA, 2013); en este sentido, se puede percibir que, al concluir dichos procesos por parte de los profesores de la UABC, hay una sensación positiva de querer hacer mejor las cosas. Al respecto, los entrevistados en lo general comentaron que este tipo de ejercicios permiten tomar conciencia de la labor que se lleva a cabo como programa educativo y como institución, así como visualizar aquellas debilidades y fortalezas que se tienen dentro de los programas educativos y en la propia institución, permitiendo establecer aquellas estrategias que promuevan la mejora continua de la universidad (tabla 24).

Si bien, en lo general, el ejercicio de evaluación y acreditación conlleva a la reflexión del quehacer universitario, cabe señalar que uno de los profesores entrevistados comentó que el momento de reflexión de la comunidad universitaria se llega a posponer de uno a dos años, ya que los propios directivos no se dan el tiempo de reunir al equipo de trabajo y visualizar en conjunto aquellas debilidades y fortalezas observadas por parte de los pares evaluadores.

Lo anterior, va en contra de lo que en teoría promueven los procesos de acreditación, los cuales deben ser vistos como un ejercicio de reflexión del quehacer universitario, que debe de iniciar desde el momento en que un programa educativo solicita a un organismo acreditador el ser evaluado, así como afianzar dicha reflexión al momento de realizar la autoevaluación, que es la etapa que permite a la comunidad educativa detectar las fortalezas y debilidades propias de los programas educativos y de la propia institución (CNA, 2013). En este sentido, tal pareciera que los procesos de acreditación son, para algunos programas educativos y unidades académicas de la UABC, un mero trámite administrativo que hay que cumplir para lograr las metas institucionales o como un mecanismo que permita llevar a cabo la gestión de recursos, más que un verdadero ejercicio de reflexión del quehacer institucional.

Tabla 24

Percepciones sobre la reflexión de la comunidad educativa al concluir los procesos de acreditación

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>Lo primero que recuerdo de estos trabajos, es precisamente que hay una toma de conciencia por parte de los profesores, por parte de los alumnos de la situación actual de la escuela y esto ayuda a tener una visualización de hacia dónde vamos y como queremos hacerlo. La otra cuestión es que te das cuenta precisamente de las fortalezas como de las debilidades; y en cuanto a las debilidades, regularmente se toman cartas en el asunto sin tener que estar observado por un proceso de acreditación.</i>
Docente 2	<i>Lo principal que nos deja es que no somos perfectos, que nos faltan muchas cosas, creo que eso es fundamental porque no puedes partir de la autocomplacencia cuando quieres tener un proceso de mejora continua, entonces la crítica puede venir siempre interna, pero la interna siempre puede tener un sesgo; entonces, la evaluación externa es fundamental en cualquier proceso que se hace, que te critiquen los de afuera, no los tuyos nada más.</i>
Docente 3	<i>Creo que la principal reflexión es que es una tarea muy ardua y compleja, porque, por un lado, el campo laboral está constantemente cambiando las demandas; y, por otro lado, la parte académica recalca que es necesaria una renovación continua de la parte docente o de la parte de cómo impartir las clases.</i>
Docente 4	<i>Más que una reflexión, nos damos cuenta en qué estamos fallando.</i>
Docente 5	<i>Aquí depende mucho de los directivos, normalmente cuando se pasa el proceso de acreditación o re-acreditación se entrega un documento oficial donde se dice qué aspectos salieron correctos, si cumple o no los cumple, qué recomendaciones da y demás. El trabajo de los directivos es reunirse con el equipo de trabajo, ver qué pasó por el proceso y hacérselo saber, y a partir de ahí hacer un plan de cumplimiento. Normalmente no se hace, realmente se queda guardado ahí uno o dos años y ya después vemos, desempolvamos el documento y vemos que tal lo estamos haciendo.</i>
Docente 6	<i>Más que reflexionar, cuando nos entregan los procesos de acreditación o re-acreditaciones, lógicamente tenemos que ver las áreas débiles y cómo las podemos fortalecer. Entonces, eso es lo que nos deja siempre de reflexión.</i>
Docente 7	<i>Una vez que se ha concluido [el proceso de acreditación], se ve que hay áreas de mejora siempre, y hay estrategias nuevas que tenemos que tomar en cuenta, hay nuevos ejemplos.</i>
Docente 8	<i>Te quedas con una sensación de “¡qué bueno que vinieron!”, porque nos dieron retroalimentación para poder hacer aportes, siempre te sirve que venga alguien con otra perspectiva, con otro entorno educativo, porque te dicen como lo hacen ellos en otras ocasiones</i>

Participante	Textos originales
Docente 9	<i>Inmediatamente después del proceso, decimos ¡se terminó el proceso!, pero ¿qué quedó de tarea?, ¿cómo nos fue?, ¿qué hay que mejorar?</i>
Docente 10	<i>Cuando concluye todo mundo respira ampliamente, hemos pasado un trago algo difícil, pero prácticamente lo que hacemos es esperar el veredicto y revisar todas aquellas observaciones o aquellos pendientes que nos hacen ver que tenemos que continuar trabajando día a día para poder solventarlos o mejorarlos, o si algo no está, ver estrategias y valorar si es importante o no incluirlo en la facultad, y si se incluye, que se incluya de mejor manera.</i>

Cultura de calidad universitaria

La cultura de calidad es un elemento esencial para la salud de las IES (Díaz et al., 2019), por lo que su instauración requiere del liderazgo y compromiso individual y colectivo por parte de una comunidad educativa. Con la finalidad de explorar el compromiso individual y colectivo que tienen los profesores universitarios para lograr la mejora continua de la institución, se inició por preguntar en un primer momento a los entrevistados acerca del significado propio de calidad. En este ejercicio, en las respuestas obtenidas por parte del profesorado entrevistado, se pudo constatar lo que varios autores señalaron, al decir que este es un concepto polisémico que tiene diversas interpretaciones de acuerdo al momento o a la circunstancia en que se presenta (Gutiérrez & Jiménez, 2019; Martínez et al., 2020).

Respecto al significado de la calidad por parte de los entrevistados, las respuestas brindadas por los profesores hacían referencia a que esta es el hacer algo bien hecho, la realización de las actividades de manera integral en pro de los estudiantes, el dar o cumplir con ciertos estándares mínimos, el impacto que puedan tener las actividades planeadas, mejorar y contar con procesos estipulados, una forma de vida y de trabajo, así como la búsqueda de la excelencia (tabla 25). De igual forma, uno de los profesores entrevistados comentó que la calidad es un concepto subjetivo. Esto, en cierta forma, tiene que ver con la propia polisemia del concepto de calidad de la que diversos autores han venido señalando.

Tabla 25
Percepciones sobre el significado de calidad

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>Cuando hablamos de calidad, hablamos de algo bien hecho, de algo que está hecho con eficiencia, con rapidez, de algo bien hecho.</i>
Docente 2	<i>La calidad la vemos como algo integral, no solamente como vaciar conocimientos en un alumno, sino brindarle una experiencia de desarrollo integral que incorpore diferentes elementos, que incorpore espacios para actividades culturales, para actividades físicas, deportivas, que tengan espacios donde ellos regresen a la comunidad un poco a través de servicios institucionales.</i>
Docente 3	<i>Es buscar dar un mínimo, como ciertos criterios mínimos en cuanto a conocimiento, en cuanto a actividades prácticas, en cuanto a actividades extramuros.</i>
Docente 4	<i>Cumplir con los estándares mínimos para la formación integral de un estudiante.</i>
Docente 5	<i>Conceptualmente, yo lo veo como el que las actividades que tú hagas impacten al objetivo que tú tienes planeado.</i>
Docente 6	<i>De entrada, hay una mala percepción, realmente el concepto de calidad para mí es muy subjetivo.</i>
Docente 7	<i>La calidad yo lo asemejo con la excelencia, con el hecho de tener todos los procesos y todo estipulado para que el alumno digamos si es que hablamos de acreditación, que el alumno no batalle.</i>
Docente 8	<i>Mejora en los procesos.</i>
Docente 9	<i>Para mí, calidad educativa es excelencia, es buscar la excelencia, para un profesional excelente.</i>
Docente 10	<i>Yo entiendo que la calidad es una forma de vida, y sobre todo si estas dentro de una institución educativa o de cualquier otra institución; o sea, donde estés laborando, también es una forma de hacer tu trabajo.</i>

Ahondando en el tema del compromiso individual que guardan las personas con la mejora continua de los programas educativos y con la propia institución, los entrevistados comentaron que lo que ellos pueden hacer es mejorar la forma de llevar a cabo sus clases, escuchando y asesorando a sus estudiantes con el propósito de prepararlos para la vida. Asimismo, los profesores comentaron que su compromiso individual con la mejora continua va ligado a toda labor de gestión, como documentar evidencias, liderar, motivar y atender las dudas de los equipos de trabajo, entre otras acciones que dejan ver el compromiso individual del profesorado con la mejora continua (tabla 26).

Tabla 26
Percepciones sobre el compromiso individual con la mejora continua

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>Mi compromiso es establecer estrategias desde la coordinación, eso es lo que me toca hacer, desde revisar los procesos de los resultados de los programas que están a mi cargo y hacer y motivar y forzar a que se obtenga el mejor servicio y resultado.</i>
Docente 2	<i>En un plano personal, dando mis clases lo mejor posible, promoviendo en mi salón de clases el respeto hacia los otros, promoviendo la tolerancia, el compañerismo entre los estudiantes.</i>
Docente 3	<i>Mi compromiso sería un poco multifactorial porque sería en la parte docente, el poder estar dando atención a través del aula, a través de tutorías, a través de la investigación, formando recursos humanos, llevando a cabo investigación; y por parte de la gestión, sería también estar atendiendo las necesidades de la parte docente.</i>
Docente 4	<i>Mi compromiso pues es 100% como profesor, como coordinador de programa educativo, en atender siempre todo aquello que afecta al estudiante, asesorándolo, guiarlo académicamente en la parte de cátedra, dar lo mejor de uno como catedrático, en cada una de las horas clase que se nos asigna.</i>
Docente 5	<i>Individualmente, por medio de la resolución de problemas.</i>
Docente 7	<i>El siempre estar abiertos a críticas constructivas que me llevan a la mejora y el estar investigando el cómo.</i>
Docente 8	<i>En mi caso, es el tener evidencias, documentar acciones, para mi ese es mi mayor compromiso.</i>
Docente 9	<i>Desde el punto de vista académico como profesor, es que aprendan lo más que puedan, y lo mejor que puedan y prepararlos para la realidad [a los estudiantes].</i>
Docente 10	<i>Es ver desde lo que yo hago, que puedo mejorar constantemente.</i>

En cuanto al compromiso colectivo que tienen los profesores con la mejora continua, los profesores entrevistados en lo general comentaron de la existencia de una visión compartida por hacer las cosas en pro de la institución. Señalaron que las cosas que realizan, por lo regular, se trabajan en conjunto, tales como las labores de gestión y de procesos formativos encaminados el logro de la formación integral de los estudiantes, así como obtener cada vez menos observaciones emitidas por parte de los organismos evaluadores (tabla 27).

En este sentido, hay profesores que comentaron que para lograr acciones de manera colectiva es importante tener el gusto por trabajar en una institución

del nivel superior; y de igual forma, se recalcó la importancia de que cada individuo trabaje con responsabilidad en todo aquello que le corresponda hacer por el bien de la institución.

Tabla 27
Percepciones sobre el compromiso colectivo con la mejora continua

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>El compromiso colectivo yo lo veo desde el gusto de trabajar en una institución de nivel superior que nos gusta, por eso estamos aquí; entonces, el compromiso se convierte en un gusto por trabajar y por hacer mejor las cosas.</i>
Docente 2	<i>A nivel colectivo, todas las cosas que hacemos generalmente las hacemos de manera colectiva. Si le damos seguimiento en acreditación es un trabajo colectivo; nuestras reuniones para ver si tenemos que mejorar algo, si hay problemas, las cosas que hacemos son colectivo.</i>
Docente 4	<i>Yo creo que el compromiso colectivo que tenemos los profesores de esta unidad académica es 100% dedicado a la mejora continua en la formación integral del estudiante.</i>
Docente 7	<i>Yo considero que el compromiso la verdad se ha realizado. Muy buen equipo de trabajo, y quiero recalcar, porque no de amistad sino de trabajo, en el cual las personas están comprometidas para siempre a la mejora continua, entonces esa mejora continua nos ha llevado a esta calidad, nos ha llevado a menos observaciones dentro de las acreditaciones.</i>
Docente 8	<i>Lo que yo creo, en general, es el poder darle seguimiento a ciertos procedimientos que se implementan, ese creo que es el compromiso por parte de algunos académicos que yo observo y de varios estudiantes también.</i>
Docente 9	<i>Bueno, en el caso de la escuela en particular es precisamente tener buenos profesionistas, buenos egresados.</i>
Docente 10	<i>La responsabilidad de hacer cada uno lo que nos corresponde.</i>

En lo que respecta al trabajo colaborativo como cultura de calidad, el total de los profesores entrevistados comentó que en la UABC existe el trabajo colaborativo como parte de la cultura de calidad. Estos señalaron que, desde la rectoría de la institución, se establecen los mecanismos necesarios para buscar la mejora continua, tales como la apertura de coordinaciones y áreas de apoyo que acompañan los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos de la institución, con la finalidad de que los programas educativos estén en las mejores condiciones posibles antes de someterse a la evaluación de un organismo

externo. Asimismo, algunos de los entrevistados comentaron que los resultados positivos en referencia a la obtención de reconocimientos de calidad dejan ver la existencia del trabajo colaborativo en la institución (tabla 28).

Si bien hay una percepción positiva del trabajo colaborativo como parte de la cultura se calidad en la institución, lo cierto es que dicho trabajo se encuentra focalizado en la obtención de un alto número de programas con reconocimiento de calidad y no en lo que señalan Martínez-Iñiguez et al. (2021), quienes comentan que el trabajo de una institución de calidad se debe ver reflejado en una formación integral que permita a la persona resolver sus problemas de contexto más apremiantes. Lo anterior no fue mencionado por ninguno de los entrevistados.

Tabla 28
Percepciones sobre el trabajo colaborativo como cultura de calidad

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>Eso sí se está dando, se están moviendo muchos mecanismos, muchos sistemas a nivel universitario y a nivel facultad para que precisamente las decisiones no se tomen unilateralmente.</i>
Docente 2	<i>Yo pienso que sí, nos han refrendado las acreditaciones, todas las que hemos hecho en años recientes. Entonces, hay una cultura de la calidad porque estamos sometidos constantemente a la revisión externa, trabajamos para mejorar lo que se nos observa, llegamos a la siguiente acreditación y nos la conceden, justamente porque atendemos las observaciones, entonces sí hay una cultura de la calidad en nuestra facultad.</i>
Docente 3	<i>A nivel de la unidad académica, creo que sí hay un trabajo en equipo, pero sí creo que no estamos en las mejores condiciones, o se podría mejorar mucho, pero también uno no puede ser tan idealista.</i>
Docente 4	<i>Pues yo creo que al final de cuentas los procesos de calidad es un trabajo colaborativo, siempre partiendo desde rectoría hasta los profesores que participamos en el proceso de acreditación. Todo es un trabajo colectivo. Si lo queremos hacer de manera individual, eso no funcionaria.</i>
Docente 6	<i>Las instituciones de educación superior y, sobre todo, en las unidades académicas, se trabaja por grupos de vínculos o grupos a fin; entonces, si hablamos como calidad como proceso de acreditación, pues quieras o no quieras lo vas a tener que hacer, es parte de tu trabajo administrativo, entonces un docente de tiempo completo no puede decir no, lo va a tener que hacer, porque es una función administrativa que tiene que desarrollar.</i>

Participante	Textos originales
Docente 7	<i>Totalmente, debido a que como te comento, la apertura de todos los departamentos, de todas las coordinaciones y las vicerrectorías. Es una apertura total cuando viene un comité acreditador.</i>
Docente 8	<i>Sí, definitivamente es un trabajo colaborativo, no hay de otra, porque los mecanismos de un ciclo de mejora te piden que sean varios los actores para que ese ciclo sea cerrado y pueda aplicarse; entonces, definitivamente debe ser colaborativo.</i>
Docente 9	<i>Para que haya realmente calidad, el compromiso es de todos, y ese compromiso está bien establecido desde el que va ingresando como académico hasta los que ya tenemos ahí desde que empezó la escuela. Es el compromiso que se adquiere desde el principio y que se va fortaleciendo conforme avanza la labor y lo tenemos muy claro, para todos está muy claro ese compromiso y ese trabajo que se hace.</i>
Docente 10	<i>Ahorita se está reconociendo esa importancia, porque el subir a un equipo nuevo a la administración con otro nivel de pensamiento y con otras habilidades, ha permitido que los que tenían menos disposición hacia la colaboración vean que la colaboración tiene frutos positivos, que el equipo lo ha estado haciendo muy bien, y ese equipo o ese tipo de colaboración que ahorita están teniendo los coordinadores a nivel unidad académica está demostrando que si no colaboras no puedes avanzar.</i>

Considerando la importancia que tiene el liderazgo en el desarrollo de una cultura de calidad (Díaz et al., 2019), se les preguntó a los profesores sobre dicho tema aplicado al contexto de la UABC. Estos señalaron que el liderazgo existe y es visible a través de las políticas y estrategias implementadas para el logro de la calidad por parte del rector en funciones, y de ahí, los directores de las unidades académicas establecen sus propias acciones para el cumplimiento de las políticas institucionales; sin embargo, de acuerdo con la opinión de cuatro profesores entrevistados, el ejercicio de liderazgo a nivel de unidad académica es el que llega a presentar ciertos problemas, ya que se percibe que los equipos de trabajo no se conforman de manera democrática —uno de los entrevistados menciona que este problema se presenta desde la propia junta de gobierno—, se imponen y toman decisiones arbitrarias, así como también se percibe una falta de formación en materia de liderazgo en las personas que cumplen la función de directivos (tabla 29).

Llama la atención que, a pesar de que en la UABC existen mecanismos para la elección de autoridades educativas —rectores, directores de unidades académicas y personas que integran el patronato de la institución— (UABC, 2021b) y de grupos técnicos de planeación y seguimiento de las políticas institucionales (UABC, 2019), hay percepciones dentro de la comunidad universitaria referentes a la existencia de un liderazgo autoritario o unidireccional, mismo que según

Lewin et al. (1939, como se citó en Murillo, 2006) se caracteriza por concentrar todo el poder y la toma de decisiones, haciendo que los seguidores obedezcan las directrices establecidas por el líder institucional.

Tomando en consideración las percepciones de algunos miembros de la comunidad universitaria, y de acuerdo con Hernández et al. (2015), es importante fortalecer aquellos mecanismos que permitan visualizar un liderazgo que gestione el talento humano en las instituciones educativas, mediante procesos de colaboración y metacognición, trascendiendo la ejecución de tareas y garantizando la realización de las personas.

Tabla 29
Percepciones sobre el liderazgo en la cultura de calidad institucional

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>Es difícil pregunta, porque lo puedo ver desde UABC, desde nuestro rector, desde la junta de gobierno, desde los consejos técnicos, que son los que están de alguna forma orientando y reorientando las acciones que se realizan a nivel universitario. Lo puedo ver desde la dirección de mi misma escuela, lo puedo ver desde la misma coordinación que estoy ahorita representando; [...] y en cuanto a ese reconocimiento que se pueda tener, creo que no existen los mecanismos representativos, democráticos, participativos en los cuales se pueda decir existe ese reconocimiento de liderazgo. Si nosotros analizamos cómo son seleccionados a nivel institucional y a nivel facultad las responsabilidades, las direcciones en la UABC, y hablando específicamente en la UABC, todo se hace a través de una selección de equipos de trabajo que apoyen tanto a direcciones como al rector; es decir, la participación de la comunidad de profesores y de alumnos no es tomada en cuenta con ciertos sondeos, pero al final los que deciden siempre son la junta de gobierno.</i>
Docente 2	<i>Sí, el liderazgo va desde el rector hasta los directores. Finalmente, un rector tiene que decirle a su comunidad que haga algo y eso implica un liderazgo; el liderazgo implica que hay personas que creen en tu proyecto, que consideran que es pertinente, que es sensato, que está regido por una cierta filosofía de dar un buen servicio y que esa filosofía la tomas y consideras que es apropiada.</i>
Docente 3	<i>Pues eso creo que sí, aunque a veces tiene sus bemoles, porque al menos me gustaría ver un poquito más de liderazgo. Creo que sí podría o hace falta más liderazgo, porque sí entiendo que son muchos problemas actualmente, pero a veces sí siento un poco de falta de rumbo; entonces, pues al menos en mi perspectiva ahí hay una parte que mejorar, que hubiera mejor dirección que acompañara, pero eso no es excusa para que uno haga su trabajo y resolver los problemas que van surgiendo</i>

Participante	Textos originales
Docente 4	<i>Pues yo creo que en el plan de desarrollo cada uno de nuestros rectores ha tenido, y que ha buscado desde un principio el tener un 100% de programas educativos acreditados, incluyendo los posgrados. Yo creo que el liderazgo viene desde el propio rector, y ese mismo liderazgo hace que se baje a cada una de las autoridades correspondientes de las unidades académicas.</i>
Docente 5	<i>Bueno, a nivel UABC sí existe. Todos los esfuerzos del rector están en la calidad, es una palabra que se repite mucho en su plan de desarrollo.</i>
Docente 8	<i>Pues yo creo que el liderazgo de la institución es el rector, él es el que genera el plan de desarrollo, dicta las pautas y en la medida de que haya estrategias para el área de calidad en el plan de desarrollo institucional pues ahí se está manejando la pauta y el liderazgo por parte de rectoría en esa área.</i>
Docente 10	<i>Es poco liderazgo para generar la cultura de la calidad en la facultad; institucionalmente no te digo, pero en la facultad poco liderazgo, porque a nivel de equipo directivo tienen muy poca experiencia en la administración de procesos educativos, muy poca capacitación en administración escolar, muy poca capacitación en lo que es la calidad de las instituciones educativas.</i>

Problemas de la acreditación de la calidad

Si bien los procesos de acreditación han traído beneficios a la UABC, tales como la obtención del reconocimiento público de la sociedad (Serna & Ocegueda, 2020; UABC, 2020), elevar los índices de competitividad institucional (Jiménez & Ponce, 2020; Zúñiga & Franco, 2019), así como establecer lazos de cooperación académica (Parra & Martínez, 2019), es una realidad que la acreditación ha traído consigo ciertas problemáticas.

Martínez et al. (2017) señalaron que, por lo regular, las IES en toda la región de América Latina presentan problemas en los procesos de acreditación relacionados con la utilización de modelos de acreditación centrados en aspectos de tipo organizacional, la simulación de procesos, el incremento del aparato burocrático de las IES, la falta de participación de toda la comunidad educativa, entre otros.

En cuanto a las problemáticas específicas de la acreditación en la UABC, ya identificadas y publicadas en diversos medios académicos, hay que señalar lo observado por Gutiérrez y Jiménez (2019), quienes mencionaron que la UABC no tiene claro un concepto de calidad educativa en su discurso institucional. De igual forma, Jiménez y Ponce (2020) señalaron que la UABC realiza procesos de acreditación con los marcos de evaluación propuestos por los propios organis-

mos acreditadores, los cuales no cuentan con una argumentación proveniente de los modelos de evaluación educativa de mayor representatividad.

Respecto a la percepción de los profesores de la UABC sobre los problemas presentes en los procesos de acreditación identificadas en este estudio, seis de los 10 entrevistados señalaron la existencia de algunos, mencionándose lo referente a la falta de infraestructura educativa, la falta de recursos económicos, la simulación de procesos, la burocratización de la información institucional, así como la falta de participación de todos los miembros que integran a la comunidad educativa en los procesos de acreditación (tabla 30). Es importe recalcar que la institución debe reconocer y afrontar las problemáticas que al momento se tienen identificadas, si realmente quiere establecer una cultura enfocada a la mejora continua del desempeño institucional.

Tabla 30
Percepciones sobre problemas presentes en los procesos de acreditación

Participante	Textos originales
Docente 1	<i>Uno de los problemas que adolece la mayoría de las universidades es que generan precisamente programas de licenciatura sin tener las condiciones para operarlos adecuadamente, tanto planta de profesores como las condiciones operativas que se necesitan para que los mismos profesores puedan llevar a cabo los procesos de aprendizaje de manera adecuada.</i>
Docente 2	<i>La forma en que cada uno responde a las observaciones y todo eso [inaudible] de la comunidad, y específicamente de las personas que responden a eso; y, en ese sentido, pues puede haber simulación, puede haber todos los problemas que tú me digas, eso puede ocurrir. Es una responsabilidad de la propia comunidad atender con simulación o atender con conciencia el problema.</i>
Docente 5	<i>Los problemas que yo veo, es con la información. Es cuestión de calidad, de si tú tienes la información a la mano son muy rápidos, son muy eficientes. Simplemente lee la información, la organizas y le das sentido lo que te están pidiendo. Lo que yo veo es no solamente nivel de la facultad, si no a nivel de la UABC, que mucha información tengamos que pedirla. Está centralizada en vicerrectoría, en departamento y demás. Y son datos que salen de la propia facultad y que no se queda en la facultad. Creo que es un problema de comunicación y de algo burocrático que entorpece muchos datos, que entorpece muchas actividades. Podría hablar de otro problema que es la participación de los profesores, muchos no quieren participar porque es un trabajo muy laborioso... y es laborioso porque, pues, tienen que conseguir la información, aunque ellos la crean propiamente, pues sí tienen que pedir mucha información allá, y eso es para un profesor lidiar con que se debe de dar un oficio, de que se envíe un oficio, de que se entregue la información, de que esa información sea o no sea, a quién está dirigido y demás.</i>

Participante	Textos originales
Docente 6	<i>Hay situaciones que dependen de cuestiones financieras y no son de nosotros. Hay cuestiones que dependen de recursos humanos y no dependen de nosotros. Tenemos que trabajar y operar con lo que tenemos, y lógicamente siempre va a haber problemas en los procesos de calidad. Siempre hay unas cosas que se van a satisfacer fácilmente y otras no. Como te digo, si hay cuestiones que se tienen que trabajar y tienen que ver con procesos administrativos y con procesos pedagógicos.</i>
Docente 9	<i>El problema que yo creo que pudiera haber sería la infraestructura, la cantidad de espacios, quizás el tamaño de los laboratorios... es básicamente de infraestructura.</i>
Docente 10	<i>Básicamente la simulación, esos son problemas, porque la gestión para la acreditación, que si los pagos, que si la inscripción, que si buscar el equipo que venga, que si la capacitación, todo se puede dar fácilmente. Institucionalmente nos apoyan, pero el problema está en que no se tienen las cosas, ¿por qué? porque muy pocos hacen lo que les corresponde responsablemente.</i>

Conclusiones

Una vez concluido el estudio, se puede observar que en la UABC los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de programas educativos de licenciatura ha traído múltiples beneficios, así como problemáticas, que las propias autoridades y comunidad educativa deben revisar y reflexionar sobre su quehacer institucional, con el propósito de establecer en conjunto aquellas acciones que permitan generar un cambio que conlleve a la mejora continua de la institución.

Respecto a los beneficios que ha generado el ejercicio de evaluación y acreditación en la UABC, podemos mencionar los reconocimientos públicos nacionales e internacionales que ha obtenido la institución a causa de su labor por brindar a la sociedad bajacaliforniana una educación superior de calidad (Serna & Ocegueda, 2020; UABC, 2020), lo cual incluye el acceso a rankings internacionales, como el establecido por el *Times Higher Education*, en donde la UABC ha logrado posicionarse dentro de las mejores universidades del mundo y de la región de América Latina; la facilidad para que los estudiantes se titulen de manera automática por el simple hecho de cursar un programa educativo de calidad (Parra & Martínez, 2019); el diagnóstico de las fortalezas y debilidades de los programas educativos a raíz de las evaluaciones externas efectuadas por los CIEES o por los organismos avalados por el COPAES (Jiménez & Ponce, 2020); brindar facilidades a sus egresados para que puedan laborar o estudiar un posgrado en el extranjero (Ferreiro et al., 2020); propiciar el establecimiento de convenios de colaboración con otras instituciones educativas extranjeras y nacionales, con la finalidad de promover el intercambio de sus estudiantes y profesores (Parra & Martínez, 2019), entre otros beneficios.

En relación con el estudio efectuado y considerando la percepción de algunos profesores de la UABC, los beneficios que los procesos de evaluación y acreditación han traído a la institución son:

- La actualización de programas educativos con base a las observaciones que emiten organismos como el CIEES o el COPAES, lo cual permite elevar los índices de competitividad institucional. En este sentido, es importan-

te señalar que en la actualidad los ejercicios que conllevan a la creación, modificación y reestructuración de los programas educativos de la UABC toman en cuenta los indicadores estipulados por las organismos evaluadores externos a la institución, ya que algunos están explícitamente descritos dentro del documento *Metodología de los estudios de fundamentación para la creación, modificación y actualización de programas educativos de licenciatura* (Serna & Castro, 2018).

- La mejora de programas y servicios institucionales, tales como los bibliotecarios, laboratorios de cómputo, la atención psicopedagógica y las tutorías, entre otros. De igual forma, las recomendaciones que han efectuado los organismos evaluadores han servido para llevar a cabo la gestión de otros servicios que la institución puede brindar, tales como los de tipo médico.
- La vinculación de la UABC con otras IES nacionales e internacionales y con otros sectores de la sociedad ha posibilitado la movilidad estudiantil y académica, la promoción de la doble titulación en algunos programas educativos, el establecimiento de programas de prácticas profesionales, entre otras acciones.
- La reflexión por parte de la comunidad educativa sobre las fortalezas y debilidades que hay dentro de los programas educativos que ofrece la UABC.
- La percepción positiva sobre el compromiso individual y colectivo, así como el trabajo colaborativo por parte de los profesores y de la comunidad universitaria en lo general para trabajar de manera continua en la mejora de los servicios educativos que ofrece la institución.
- La visibilidad de un liderazgo institucional encabezado por el rector en funciones, que es capaz de convencer a la comunidad universitaria de trabajar en las políticas y estrategias establecidas para el logro de la calidad educativa.

En cuanto a las problemáticas que han generado los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos en la UABC, identificadas por otros autores previas a esta obra, encontramos la falta de claridad en el discurso institucional sobre el término de *calidad* por parte de la propia institución, provocando que se presente el problema de pérdida de identidad en relación con el ideal de calidad de la universidad (Gutiérrez & Jiménez, 2019), el cual en teoría debe

ser la formación de personas que contribuyan a la mejora de la sociedad bajacaliforniana. En este sentido, si bien el concepto de *calidad educativa* es un término polisémico (Gutiérrez & Jiménez, 2019; Martínez et al., 2020), la realidad es que en la UABC se han emulado las prácticas educativas que otras instituciones efectúan para dar cuenta de su quehacer educativo con calidad y, de esta forma, han focalizado su labor en la obtención de indicadores a través del aumento de programas educativos con reconocimiento de calidad, después de concluir con arduos procesos de evaluación y acreditación, así como también obtener resultados satisfactorios en pruebas estandarizadas por parte de los estudiantes (Martínez et al., 2020). Lo anterior, se ve reflejado en los altos indicadores que la UABC ha mostrado en los últimos años en los padrones de programas educativos de calidad de los CIEES y el COPAES, así como en los registros del EGEL-CENEVAL.

Por otra parte, no está demás hacer énfasis en la problemática que en general identificaron Jiménez y Ponce (2020), autores que señalaron que la UABC al utilizar los marcos de evaluación de los organismos externos, se llevan a cabo prácticas que no cuentan con una argumentación proveniente de los modelos de evaluación educativa con mayor representatividad. En este sentido, se puede observar que las prácticas de evaluación y acreditación de la calidad de programas educativos que actualmente se llevan a cabo tanto en la UABC como en otras instituciones educativas acogen elementos que son propios del sector empresarial (Buendía, 2011; Rangel, 2010), lo cual repercute en la estandarización de funciones universitarias, así como en la limitación de la autonomía universitaria (Lombana & Zapata, 2017).

Referente a las problemáticas identificadas en el presente estudio desde la percepción del profesorado de la UABC, encontramos que:

- Faltan estudios que midan el impacto real de los cambios que se han llevado a cabo dentro de los programas educativos a causa de las recomendaciones que han emitido los organismos acreditadores. En relación con esto, y de acuerdo con Jiménez y Ponce (2020), los organismos acreditadores han hecho recomendaciones a la UABC relacionadas con brindar apoyo a los profesores para que cursen estudios de posgrado, incrementar el número de plazas de profesores de tiempo completo, promover que los profesores ingresen al SNI, entre otras; sin embargo, más allá de estas y otras reco-

mendaciones que se han puesto en marcha en el accionar institucional, no se tienen estudios que permitan visualizar si dichas recomendaciones han permitido mejorar el quehacer educativo de la UABC.

- Dentro de la UABC, los profesores entrevistados comentaron que hay falta de integración de todos los miembros de la comunidad universitaria en aquellas actividades relacionadas con los procesos de evaluación y acreditación, así como en las acciones que conllevan a la mejora continua de los programas educativos. Si bien llega a ver participación de empleadores, egresados, estudiantes, directivos, personal administrativo y de servicios en algunas actividades específicas (como son las entrevistas que se tienen con evaluadores designados por los organismos externos sobre la calidad de los programas educativos), por lo regular dicho ejercicio cae directamente en la responsabilidad de los profesores de tiempo completo que integran los programas educativos, sin embargo, en ocasiones no todo el profesorado llega a involucrarse en estas actividades por diferentes motivos, denostando falta de interés en dichos procesos.
- Si bien las recomendaciones de los organismos externos han influido en el incremento de la productividad científica de los profesores, el impacto en la mejora de los programas educativos no es del todo claro desde la percepción de algunos profesores entrevistados, por lo que dicho aumento de productividad científica va más encaminado al cumplimiento de los indicadores establecidos por los entes evaluadores.
- Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad han generado importantes cambios a nivel institucional; sin embargo, estos mismos no han tenido un gran impacto en el interior de las unidades académicas de la UABC, que es donde realmente opera el funcionamiento de los programas educativos. En cierta forma, lo que se puede percibir es que la institución poco a poco ha estandarizado procesos institucionales con la intención de dar cumplimiento a los indicadores propuestos por los organismos evaluadores. De igual forma, en la institución se han creado áreas administrativas (como el Departamento de Aseguramiento de la Calidad Educativa, dependiente de la Coordinación General de Formación Profesional, entre otros) que en la actualidad tienen la función de velar por el cumplimiento, por parte de la comunidad académica de los programas educativos, de lo soli-

citado por los organismos externos para obtener su reconocimiento de calidad, lo que ha llevado al incremento del aparato burocrático de la UABC.

- De acuerdo con la percepción de algunos profesores entrevistados, en algunos programas educativos no hay trabajo continuo en pro de la calidad por parte de la comunidad educativa que los integra, ya que solamente se intensifica la labor de evaluación cuando se aproxima la fecha de vencimiento del reconocimiento o acreditación de la calidad o cuando hay una visita programada por parte de un organismo evaluador externo. Lo anterior, de acuerdo con Buendía (2011) y Rangel (2010), tiene que ver con que las IES ven a los procesos de evaluación y acreditación como parte de los procesos administrativos que hoy en día hay que cumplir, sin que esto necesariamente repercuta en la mejora de la calidad institucional.
- A pesar de contar con un liderazgo institucional definido y encabezado por parte del rector de la UABC, algunos profesores manifiestan que, en las propias unidades académicas, los equipos de trabajo no se conforman de manera democrática y, además, se imponen y toman decisiones de manera arbitraria, por lo que es necesario que en la institución se brinde una formación en materia de liderazgo educativo, sobre todo en aquellas personas que pretendan ocupar un cargo directivo dentro de la universidad.
- Hay falta de infraestructura y recursos económicos para poder brindar un servicio educativo de calidad a la gran población estudiantil que concentra la UABC, esto de acuerdo con la opinión de un profesor entrevistado.
- La percepción que tienen algunos profesores es que, en algunos casos, se puede presentar o se da la simulación de ciertas acciones con el fin de cumplir con lo establecido por parte de los organismos evaluadores externos, con el fin de facilitar las acciones para contar con el reconocimiento de calidad en los programas educativos, así como facilitar el aumento de los indicadores institucionales. De acuerdo con Martínez et al. (2020), la simulación es una práctica común que se presenta en las comunidades educativas a raíz de la falta de un concepto propio de lo que es la calidad aplicada al ámbito educativo.

Si bien los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de programas e instituciones educativas han traído sus beneficios, problemas y retos a las

IES, no hay que olvidar que estos responden a la influencia de organismos internacionales como la OCDE, el BM, la UNESCO, entre otras agencias, que han recomendado a los gobiernos de las naciones establecer políticas que permitan encaminar dicho ejercicio como una actividad para dar cuenta de la calidad de los servicios educativos que se brindan a la sociedad (Hernández, 2006; Herrera, 2017; Martínez et al., 2020; Medina, 2011; Plá, 2019).

Ante este contexto, la realidad es que la UABC es una institución educativa que no está exenta de llevar cabo dichos procesos y más cuando de sus resultados se deriva el reconocimiento público de la sociedad y la gestión de recursos que le permiten operar como institución educativa. Por ello, Gutiérrez y Jiménez (2019) sugirieron que la UABC no deje de lado las recomendaciones que han venido haciendo los organismos internacionales con el fin de mejorar la calidad del servicio educativo, pero que en su accionar no se pierda de vista su misión y visión.

Por otra parte, y considerando los resultados derivados del presente estudio, es indispensable que la UABC siga realizando acciones de actualización de sus programas educativos, fomente la vinculación con otros sectores de la sociedad, promueva la mejora de sus servicios institucionales y siga mostrando compromiso individual y colectivo por mejorar el quehacer educativo de la universidad. De igual forma, es necesario establecer diversas acciones que posibiliten la integración y participación de toda la comunidad universitaria en los procesos que conlleven a la mejora continua de los programas educativos que oferta la institución y no solo al cumplimiento de los indicadores propuestos por los organismos evaluadores externos; brindar a la comunidad educativa una formación en liderazgo con énfasis en la importancia que tiene trabajar en los procesos de evaluación y acreditación de una manera continua, con el propósito de promover el cambio institucional en pro de la formación de la sociedad bajacaliforniana; así como evitar la simulación de actividades, práctica común en algunas IES.

Por último, es menester seguir realizando diversos estudios de orden teórico y empíricos que den muestra de la importancia que tienen los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de los programas educativos de la UABC; sin embargo, también deben efectuarse estudios que permitan evaluar los cambios que se han generado a raíz de las recomendaciones que han emitido los organismos evaluadores externos.

Espero que la presente obra sirva como base para desarrollar investigaciones que tomen en cuenta las percepciones de otros miembros de la comunidad educativa de la Universidad Autónoma de Baja California, acerca de los procesos que se efectúan a nivel institucional en la búsqueda de la mejora de la anhelada calidad educativa para la institución.

Referencias

- Acosta, S., Martínez, J. E., Montoya, M. G., & Toledo, D. G. (2014). Proceso de evaluación de un programa de posgrado de la Facultad de Idiomas de la UABC: un caso mexicano. En D. G. Toledo, L. Martínez, L. E. Fierro, & R. Saldívar (Coords.), *Trabajos de investigación de profesores de lenguas modernas en México* (pp. 243-259). UABC.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. ANUIES. https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. Episteme.
- Balcázar, P., González-Arratia, N. I., Gurrola, G. M., & Moysén, A. (2013). *Investigación Cualitativa*. UAEM.
- Barrera, M. E., & Aguado, G. O. (2007). La evaluación integral de programas y procesos. *Educere*, 11(37). 209-215. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n37/art05.pdf>
- Buendía, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación*, 2(3), 1-19. <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/371/356>
- Buendía, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, 35(número especial), 17-32.
- Buendía, A. (2014). Introducción. En A. Buendía, *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas* (pp. 9-15). ANUIES.
- Buendía, A. (2018). Aciertos, lecciones y pendientes del Sistema de Aseguramiento de Calidad en la educación superior en México. En C. Ornelas, M. A. Navarro, & Z. Navarrete, *Política educativa, actores y pedagogía* (pp. 69-83). Plaza y Valdés Editores/Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

- Buendía, A., & Quiroz, M. E. (2014). Políticas públicas y aseguramiento de la calidad. Perspectivas analíticas para el estudio en México. En A. Buendía, *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas* (pp. 17-27). ANUIES.
- Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior. (2020). *Paquete informativo 2021 CENEVAL*. CENEVAL.
- Claverie, J., González, G., & Pérez, L. (2008). El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en la Argentina: el modelo de la CONEAU. Alcances y limitaciones para pensar la mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 148-164.
- Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. (2009). *Manual de acreditación de Instituciones de Educación Superior de El Salvador*. CdA. http://www.udb.edu.sv/udb_files/recursos_archivos/acreditacion/manual_acreditacion_cda.pdf
- Comisión Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Guía de procedimiento No. 3*. CNA.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2016). *Guía para la Autoevaluación Interna. Acreditación Institucional*. CNA-Chile. <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Institucional/AllItems/Guia%20para%20la%20autoevaluaci%C3%B3n%20interna%20CFT.pdf>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018a). *Proceso general para la evaluación y acreditación de programas educativos de educación superior*. CIEES. <https://www.ciees.edu.mx/normateca/pdf/proceso-general-para-la-evaluacion-de-instituciones-de-educacion-superior.pdf>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018b). *Ejes, categorías e indicadores para la evaluación de programas educativos presenciales*. CIEES. <https://www.ciees.edu.mx/normateca/pdf/ejes-categorias-e-indicadores-programas-educativos-presenciales-2018.pdf>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018c). *Proceso general para la evaluación de instituciones de educación superior*. CIEES. https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2020/10/CIEES_Proceso-general_2018_r.pdf

- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018d). *Principios y estándares para la acreditación de instituciones de educación superior de México*. CIEES. <https://www.ciees.edu.mx/normateca/pdf/principios-y-estandares-para-la-acreditacion-de-instituciones-de-educacion-superior-2018.pdf>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2019). *Acerca de los CIEES*. <https://www.ciees.edu.mx/acerca/>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2021a). *Padrón de Programas Acreditados*. <https://www.ciees.edu.mx/documentos/ejes-categorias-e-indicadores-programas-educativos-presenciales-2018.pdf>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2021b). *Padrón de Instituciones Acreditadas*. https://www.ciees.edu.mx/instituciones_acreditadas/
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2021c). *Padrón de Funciones Acreditadas*. https://www.ciees.edu.mx/instituciones_acreditadas/
- Contreras, F. (2012). *Evaluación, acreditación de carreras y bibliotecas de educación superior*. Colegio de Economistas del Callao.
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería. (2017). *Marco de referencia 2018 del CACEI en el Contexto Internacional*. CACEI.
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior. Ver. 3.0*. COPAES. https://www.copaes.org/documentos/Marco_de_Referencia_V_3.0_0.pdf
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2021a). *Origen de COPAES*. <https://www.copaes.org/copaes.html>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2021b). *Organismos acreditadores*. <https://www.copaes.org/organismos.html>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2021c). *Padrón de programas acreditados a nivel nacional*. <https://www.copaes.org/consulta.php>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (s.f.a). *El universo de la acreditación en México*. https://www.copaes.org/boletines/4%20comunidad_copaes_no4_agosto.pdf

- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (s.f.b). *Lineamientos generales para el reconocimiento formal y el refrendo de dicho reconocimiento a las organizaciones acreditadoras de programas académicos de tipo superior*. COPAES. https://www.copaes.org/documentos/Lineamientos_Generales.pdf
- Dávila, M. (2008). *Tendencias internacionales de la educación superior. Documento de trabajo No. 219*. Universidad de Belgrano. http://184.168.109.199:8080/jspui/bitstream/123456789/352/2/219_davila.pdf
- de la Garza, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. *Perfiles Educativos*, 35(especial), 33-45. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35nspe/v35nspea4.pdf>
- Díaz, F., Cuevas, M., Fernández, M., Díaz, F., Gijón, J., Lizarte, E.J., Ibáñez, P., El Homrani, M., Ávalos, I., & Rodríguez, R. (2019). Liderazgo y calidad en la Educación Superior. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 52-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12120>
- Echeverría, B., & Martínez, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Fernández, J. A., & Barajas, G. (2007). Las profesiones ante los retos del cambio. En J. A. Fernández, G. Barajas, & L. Barroso, *Profesión, ocupación y trabajo. Eliot Freidson y la conformación del campo* (pp. 191-203). Ediciones Pomares.
- Fernández, N. (2012). Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada. Interrogantes y desafíos. *Avaliação (Campinas)*, 17(3), 661-688. <https://www.scielo.br/j/aval/a/Rf6pBz9BMkgTrdJ5dN9q4BH/?lang=es&format=pdf>
- Fernández, N., & Pérez, C. (2016). La educación superior Latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123-148. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15044>
- Ferreiro, V. V., Brito, J., & Garambullo, A. I. (2020). Modelo de gestión de calidad como estrategia de planeación en procesos de acreditaciones internacionales. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), 1-27. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.606>

- Gago, A., & Mercado, R. (1995). La evaluación en la educación superior mexicana. *Revista de la Educación Superior*, 24(96), 1-14. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista96_S2A1ES.pdf
- Galaz, C. A. (2014). *Evaluación y aplicación de un modelo de calidad a organismos de acreditación en Chile* (Tesis de magister). Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116371/Galaz%20%C3%81lvarez%20Carla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gobierno del Estado de Baja California. (1957). Decreto de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Baja California. *Periódico Oficial del Estado de Baja California*, Tomo LXVIII, No. 117, 28-02-1957. http://www.ens.uabc.mx/fpv/Convenios/Acta%20constitutiva%20UABC/Acta_constitutiva_UABC.pdf
- Gutiérrez, A. P., & Jiménez, J. A. (2019). Del discurso a la acción: la calidad educativa como concepto interpretable. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 76-95. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/687979/REPS_4_2_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, 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*, 7(26), 51-61.
- Hernández, J. S., Tobón, S., & Vázquez, J. M. (2015). Estudio del Liderazgo Socioformativo mediante la Cartografía Conceptual. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 8(2), 105-128. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2878>
- Hernández, R., Fernández C., & Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). McGraw Hill/Interamericana.
- Herrera, A., & Aguilar, E. (2009). La evaluación de la calidad y la acreditación en la universidad pública de América Latina. *Universidades*, 59(40), 29-39.
- Herrera, G. E. (2017). Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas. *Educación y Ciudad*, 33, 41-52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6213575.pdf>
- Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia. (2014). *Organismos de acreditación de América*. <http://www.caledead.org/vinculacion/organismos-de-acreditacion/america>

- Jiménez, J. A., & Ponce, S. (2020). Recomendaciones derivadas de la acreditación de programas educativos: análisis en una universidad estatal pública de México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(133), 1-37. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5172>
- Lemaitre, M. J. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina. En P. Henríquez (coord.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO/IESALC/Universidad Nacional de Córdoba.
- Lemaitre, M. J., Aguilera, R., Dibbern, A., Hayte, C., Muga, A., & Téllez, J. (2018). El aseguramiento de la calidad en América Latina y el Caribe-un enfoque descriptivo. En M. J. Lemaitre (coord.), *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad* (pp. 67-98). Caracas: UNESCO/IESALC/Universidad Nacional de Córdoba.
- Lemaitre, M. J., Maturana, M., Zenteno, E., & Alvarado, A. (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad: la experiencia chilena. *Calidad en la Educación*, 36, 21-52. <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n36/art01.pdf>
- Lombana, J., & Zapata, A. (2017). Acreditaciones internacionales en escuelas de negocios. Una revisión de la literatura. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 233-247. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69551301021.pdf>
- López, F. (2003). El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En M. Mollis, *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 39-58). Clacso.
- López, F. (2015). Retos y recomendaciones para llevar a cabo cambios cualitativos en los procesos de acreditación. En E. Marúm & V. M. Rosario, *La calidad del pregrado y posgrado. Una mirada iberoamericana* (pp. 122-138). Universidad de Guadalajara.
- Martínez, J. E., López, E., & Pacheco, O. (2019). Acreditación de la calidad en la educación superior de América Latina. Una visión socioformativa. *Atenas*, 3(47), 34-51. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/488>

- Martínez, J. E., Tobón, S., & López, E. (2018). Acreditación de la calidad en instituciones de educación superior: retos pendientes en América Latina. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2), 1-19. <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/162/447>
- Martínez, J. E., Tobón, S., López-Ramírez, E., & Manzanilla-Granados, H. M. (2020). Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 233-258.
- Martínez, J. E., Tobón, S., & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00079.pdf>
- Martínez-Iñiguez, J. E., Tobón, S., & Soto-Curiel, J. A. (2021). Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible. *Formación Universitaria*, 14(1), 53-66. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053>
- Medina, S. R. (2011). Los organismos internacionales y la evaluación como política educativa en México: elementos para un balance. En S. R. Medina, *Políticas y educación. La construcción de un destino* (pp. 17-38). Ediciones Díaz de Santos/UNAM.
- Mejía, P. (2011). Las políticas de aseguramiento de la calidad en la educación superior: una directriz de los organismos internacionales. En S. R. Medina, *Políticas y educación. La construcción de un destino* (pp. 65-88). Díaz de Santos/UNAM.
- Mendoza, J. (2003). *La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá. <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0048003.pdf>
- Moctezuma, P., Ocegueda, M. T., Mungaray, A., Ocegueda, J. M., & Estrella G. (2013). Cobertura con calidad a través de la reorganización institucional en la educación superior de Baja California. *Frontera Norte*, 25(49), 87-108. <http://www.scielo.org.mx/pdf/fn/v25n49/v25n49a4.pdf>

- Monarca, H. A. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, 34(135), 164-176.
- Morales, R. (2013). Los criterios fundamentales en la evaluación y acreditación de la educación superior en la región de América Latina. En V. M. Rosario, A. Didriksson, E. Marúm, J. Dias Sobrinho, N. Fernández Lamarra, F. López Segrera, . . . J. M. Ríos, *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados* (pp. 85-108). Red de Académicos de Iberoamérica A.C.
- Múnera, M. T., Jaramillo, O., & Moncada, J. D. (2014). Procesos de autoevaluación en la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia, en clave de investigación. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 28(62), 123-141.
- Mungaray, A. (2004). El cambio organizacional de la Universidad Autónoma de Baja California en el contexto de las políticas mundiales y nacionales sobre educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 33(3), 131-146. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista131_S3A1ES.pdf
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio. Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.htm>
- Ordorika, I. (2014). Sistema de información para la evaluación de la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 1-3. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000300001
- Ovando, M., Elizondo, M., & 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 Sistemas y Gestión Educativa*, 2(4), 936-944. https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol2num4/24.pdf
- Parra, K. L., & Martínez, J. E. (2019). Seguimiento y aseguramiento de la calidad de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. En K. L. Parra, Y. Vargas, & J.A. Soto, *Acreditación en Instituciones de Educación Superior. Experiencias, Logros y Retos* (pp. 27-39). Qartuppi. <https://doi.org/10.29410/QTP.19.07>

- Parra, K. L., Vargas, Y., & Soto, J. A. (2019). *Acreditación en Instituciones de Educación Superior. Experiencias, Logros y Retos*. Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.19.07>
- Pérez, M. I. (1987). Estudio sobre las Unidades Institucionales de Planeación de las universidades autónomas y estatales. *Revista de la Educación Superior*, 16(63), 1-10. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista63_S1A3ES.pdf
- Piñera, D., & González, M. (1997). La universidad: más que un anhelo, una realidad, 1959-1966. En D. Piñera, *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California 1957-1997* (pp. 43-68). UABC.
- Pires, S., & Lemaitre, M. J. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En L. Gazzola & A. Didriksson, *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 297-318). IESALC/UNESCO.
- Plá, S. (2019). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. UNAM.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2017). *Acreditación institucional*. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://acreditacion.uc.cl/acreditacion-institucional/palabras-del-director>
- Presidencia de la República. (1990). Programa Nacional para la Modernización Educativa. *Diario Oficial de la Federación, DOF 29-01-1990*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990
- Priego, O., De la Rosa Leal, M. E., & M. Á. Ramírez, M. Á. (2017). La Acreditación de los Programas Educativos en las Universidades Públicas. *Hitos De Ciencias Económico Administrativas*, 23(65), 52-66. <https://revistas.ujat.mx/index.php/hitos/article/view/1910/1535>
- Rama, C. (2009). El nacimiento de la acreditación internacional. *Avaliacao. Revista de Avaliacao da Educacao Superior*, 14(2), 291-311.
- Rangel, H. (2010). Hacia una evaluación generadora. Más allá de la evaluación tecnicoburocrática de las universidades en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(1), 1-7. <http://rieoei.org/deloslectores/3794Rangel.pdf>
- Raza, D. F. (2019). Evaluación y acreditación universitaria en Ecuador. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 6. 14-17. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/12183>

- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28.
- Rubio, J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro*, (50), 35-44. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005006.pdf>
- Silas, J. C. (2014). Calidad y acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina. *Páginas de Educación*, 7(2), 257-273. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200006
- Secretaría de Educación/Gobierno de Baja California. (2020). *Principales cifras estadísticas. Anuario de datos e indicadores educativos ciclo escolar 2019-2020*. Secretaría de Educación/Gobierno de Baja California. <http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2020/publicaciones/Cuadernillo%202019-2020.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Serna, A., & Castro, A. (Coords.). (2018). *Metodología de los estudios de fundamentación para la creación, modificación y actualización de programas educativos de licenciatura*. UABC. http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/metodologia_con_ficha.pdf
- Serna, A., & Ocegueda, J. M. (2020). *La evaluación y acreditación de los programas educativos de licenciatura de la UABC: experiencias y reflexiones*. UABC.
- Silas, J. C. (2014). Calidad y acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina. *Páginas de Educación*, 7(2), 257-273. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/508/505>
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. (2011). *Guía para la autoevaluación de carreras*. SINAES. https://www.sinaes.ac.cr/documentos/Guia_para_la_Autoevaluacion_para_carreras_de_grado.pdf
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2017). *Modelo de Acreditación Institucional para Universidades*. SINEACE. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/>

- file/1226613/Modelo_de_Acreditaci%C3%B3n_institucional_para_universidades_-_2017.pdf
- Toledo, G. (2017). La investigación cualitativa y el estudio de casos: una revisión teórica para su discusión. *Dilemas Contemporáneos: Educación Política y Valores*, 4(2), 1-23. <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/125>
- Torres-Salas, M.I., García-Rojas, A., & Alvarado-Arguedas, A. (2018). La evaluación externa: un mecanismo para garantizar la calidad de la educación superior en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.16>
- Tünnermann, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. *Avaliação (Campinas)*, 13(2), 313-336. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200005>
- Universidad Autónoma de Baja California. (1957). *Ley Orgánica de la Universidad del Estado de Baja California*. UABC. http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Leyes/01_LEY_ORGANICA_UABC_reforma_2010.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California. (2003). *Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006*. UABC.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2006). *Informe de Rectoría 2006*. UABC.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2018). *Informe de Resultados Institucionales. Gestión Rectoral 2015-2019*. UABC. <http://www.uabc.mx/planeacion/informe/informe2018/Informe-de-actividades-2018.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. UABC.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2020). *2do. Informe de actividades. Dr. Daniel Octavio Valdez Delgadillo 2019-2023*. UABC.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2021a). *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California*. UABC. http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/03_EstatutoEscolarUABC_Reforma_May_202021.pdf

- Universidad Autónoma de Baja California. (2021b). *Junta de gobierno*. <http://www.uabc.mx/juntadegobierno/nombramientos.html>
- Urbano, 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), 139-161. <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n64/n64a07>
- Uribe, A. P. (2013). Los factores que conforman el modelo de acreditación de alta calidad de programas académicos en Colombia, revisión desde el enfoque de la percepción. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables*, 5(2), 21-54. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/desarrollogerencial/article/view/489/477>
- Valenti, G., & Varela, G. (1997). El sistema de evaluación de las IES en México. *Política y Cultura*, (9), 131-147. <http://www.redalyc.org/pdf/267/26700908.pdf>
- Verdugo, M. E., & Urías, V. P. (2011). *Proceso de acreditación de los programas académicos de ciencias administrativas y estrategias implementadas*. UABC.
- Villa, L. (2013). Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México. *Revista de la Educación Superior*, 42(168), 81-100. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000400004
- Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles Educativos*, 32(129), 86-101. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300006
- Zúñiga, H. A., & Franco, H. (2019). La Licenciatura en Historia en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Balance y perspectivas. En K. L. Parra, Y. Vargas, & J. A. Soto, *Acreditación en Instituciones de Educación Superior. Experiencias, Logros y Retos* (pp. 82-97). Qartuppi. <http://dx.doi.org/10.29410/QTP.19.07>

Acerca del autor

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez

Es Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Maestro en Educación Basada en Competencias por la Universidad del Valle de México (UVM) y Doctor en Socioformación y Sociedad del Conocimiento por el Centro Universitario CIFE. Profesor-investigador adscrito a la Licenciatura en Ciencias de la Educación que oferta la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Cuenta con el reconocimiento de Perfil Deseable dentro del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Miembro del Cuerpo Académico “Formación, desarrollo y evaluación de actores educativos”, miembro del comité científico de revistas académicas, miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel C. Ha participado como consultor educativo, conferencista e instructor de cursos por invitación en instituciones educativas de Colombia, El Salvador, Panamá y México. Cuenta con capítulos de libro, libros coordinados y artículos científicos publicados en revistas con diferentes niveles de indexación. Sus temas de investigación versan en relación con la evaluación y acreditación de la calidad, la gestión curricular, el enfoque de la socioformación y la educación superior.

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. está inscrita de forma definitiva en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) con el número 1600052.

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. es miembro activo de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con número de registro 3751.

Evaluación y acreditación de programas educativos
Percepciones de profesores universitarios

Esta obra se terminó de producir en noviembre de 2021.
Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

Qartuppi[®]

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
<https://qartuppi.com>

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

La evaluación y acreditación de programas educativos por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), se ha convertido en un mecanismo recurrente con el propósito de asegurar la calidad dentro de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

En este sentido, la presente obra explora las percepciones de profesores universitarios en torno a la pertinencia, maneras de organizarse, la cultura de calidad imperante y los problemas que ha traído la evaluación externa a la institución. Se espera que los resultados expuestos conlleven al debate, la reflexión y el planteamiento de nuevos estudios acerca de las prácticas de evaluación y acreditación de programas educativos que actualmente imperan en las instituciones educativas del nivel superior.

Qartuppi®

ISBN 978-607-8694-17-4

DOI 10.29410/QTP.21.15